



Universidade Federal de Sergipe

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**PARTICIPAÇÃO E CONTROLE SOCIAL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E
SINDICAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO NO ESTADO DE SERGIPE**

MAGALY NUNES DE GOIS

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2017



Universidade Federal de Sergipe

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**PARTICIPAÇÃO E CONTROLE SOCIAL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E
SINDICAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO NO ESTADO DE SERGIPE**

MAGALY NUNES DE GOIS

**Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal de Sergipe como requisito parcial
para obtenção do título de doutor/a em
Educação**

**Orientadora: Prof.^a Dra. Sônia Meire Santos Azevedo de
Jesus**

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2017

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

G815p Gois, Magaly Nunes de
Participação e controle social dos movimentos sociais e
sindicais na educação do campo : um estudo no Estado de
Sergipe / Magaly Nunes de Gois ; orientadora Sônia Meire Santos
Azevedo de Jesus. – São Cristóvão, 2017.
484 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de
Sergipe, 2017.

1. Educação e Estado - Sergipe. 2. Planejamento político -
Educação. 3. Educação rural. 4. Controle social. 5. Movimentos
sociais - Educação. I. Jesus, Sônia Meire Santos Azevedo de,
orient. II. Título.

CDU 37.018.51:331.105.44(813.7)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOCTORADO EM EDUCAÇÃO

MAGALY NUNES DE GOIS

PARTICIPAÇÃO E CONTROLE SOCIAL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E
SINDICAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO NO ESTADO DE SERGIPE

APROVADA EM: 9/3/2017

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal de Sergipe e aprovada pela Banca
Examinadora

Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus
Prof.^a Dr.^a Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Solange Lacks
Prof.^a Dr.^a Solange Lacks
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves
Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/UFS

Maria do Socorro Xavier Batista
Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Xavier Batista
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRB

Márcia Santana Tavares
Prof.^a Dra. Márcia Santana Tavares
Programa de Pós-Graduação em estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e
Feminismo/UFBA

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2017

**Ao meu pai Azael e à minha mãe Terezinha,
os melhores solos, as melhores sementes**

A Juli e Minho, meus melhores frutos

AGRADECIMENTOS

Chegar ao fim da caminhada rumo ao doutorado não é uma tarefa das mais simples porque a vida não para, não podemos deixar de lado o trabalho, os/as filhos/as, os/as irmãos/as, as amigas e, muito menos, as viagens. Enfim, não podemos nem devemos deixar de viver os prazeres que a vida ainda nos possibilita.

Ufa!! Chegamos cansados/as, felizes e com muitos questionamentos: será que é o fim? Será que quero terminar? Que farei de agora em diante? Confesso que vou sentir falta do ritmo intenso que fazer doutorado junto com outros trabalhos nos impõem, pois me sinto mais viva e mais produtiva. Loucura? Pode ser. Mas que seria da vida sem um pouco de loucura?

Mas por que chegamos? Porque ao trilhar esse caminho tive a presença, o envolvimento, o cuidado, o amor e a torcida de muitas pessoas, às quais agradeço imensamente e afirmo sem medo de errar: sem vocês seria muito mais difícil, mais dolorido e, até mesmo, impossível.

Ao meu pai Azael e à minha mãe Terezinha que, mesmo em outro plano, são fundamentais em minha vida.

À minha filha Juli e ao meu filho Minho; um dos sentidos de minha existência e principal razão para minha eterna luta para ser uma pessoa melhor: mais presente, sem ser invasiva; menos impaciente, sem perder minha essência; mais amorosa, sem ser melosa e piegas. Afinal, sou mãe, mas não deixei de ser Magaly, filha de Azael.

Aos meus filhos do coração, Othon e Maya, pela importante presença na vida de Juli e Minho e, por extensão, em minha vida.

A Chico, meu neto de quatro patas, companhia de todas as horas: na alegria e na tristeza, na calma e na correria, nas de paciência e de impaciência, até que o casamento de Juliana e Othon nos separe.

As minhas irmãs Lala, Marta, Graziela e irmãos Virgílio e Zelito, de sangue e de coração, pelo cuidado e constante disponibilidade para participar, cada um a seu modo, de minha vida e pela insistente e amorosa pergunta: “em que posso ajudar”?

Aos sobrinhos e sobrinhas pelo apoio, traduzido nas boas e velhas perguntas: “tia, como está a tese”? “Quando termina o doutorado”? Um agradecimento especial a Ébano pelas demoradas, porém cuidadosas e criteriosas transcrições das entrevistas e pela revisão ortográfica.

A Solange, meu anjo da guarda. Não tenho dúvidas que sem sua presença minha vida não seria tão tranquila.

As irmãs do coração Carmem, Cris e Márcia pelo carinho e torcida e pela formatação de todos os trabalhos produzidos no doutorado (Carmem), leitura e discussão das diversas versões do projeto de pesquisa e tese (Cris) e coprodução de alguns - ou seria de muitos? - quadros sobre o funcionamento do EDUCAMPO.

Às amigas Iracema, Laurênia, Dilma, Terezinha e Rose, garimpadas na PRONESE, presenças importantes na minha vida.

A Vera Núbia, Lica e Márcia Tavares, colegas de profissões (assistentes sociais e professoras), amigas e companheiras de muitas viagens acadêmicas e de lazer, momentos de muita afetividade e aprendizagem.

A Angélica Hermínia, minha querida médica homeopata, por me ouvir e pelas milagrosas gotinhas. Tenha certeza que foram imprescindíveis à conclusão dessa caminhada cheia de muitas trilhas. Afinal, o doutorado foi tema de todos nossos encontros.

Ao amigo e chefe Vicente, pelas constantes liberações do trabalho e compreensão das ausências, atitudes fundamentais nessa trajetória.

A Valtinho, meu amigo e professor de inglês, cujos ensinamentos da língua inglesa possibilitaram a aprovação no Exame de Proficiência em Língua Estrangeira e minha permanência no doutorado. Encerrando essa etapa, confesso que esqueci tudo que aprendi, pela minha resistência a essa língua, acentuada na “Era Trump”.

À gestão do CRESS “Ousar, Lutar e Avançar”, que entendeu minhas ausências, especialmente aos resistentes que permanecem na luta (Itanamara, Thainara, Vanessa, Dileia, Ramon e Gilvan).

Ao EDUCAMPO/Se por aprovar e apoiar a realização da pesquisa por meio do acesso irrestrito ao arquivo e da participação como sujeitos de pesquisa. Um muito obrigado mais do que especial!!!

Aos/as professores/as, representantes de movimentos sociais e sindicais e membros do EDUCAMPO pelo compromisso e envolvimento com esse trabalho. Muitíssimo obrigado!!!!

As professoras Solange Lacks e Lica, pela leitura cuidadosa e valiosa contribuição, tanto na banca de qualificação como na defesa da tese.

A professora Socorro Xavier, por aceitar participar da banca de defesa, dispor do atarefado e precioso tempo para leitura e contribuições essenciais ao aprimoramento dessa pesquisa.

À amiga e professora Márcia Tavares, por aceitar meu convite, diga-se de passagem, em cima da hora, para participar da banca realizada em plena semana de comemoração do dia da mulher, data mais do que especial para a coordenadora do Programa de Pós-Graduação em estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM) e pelas valiosas contribuições.

A Sônia Meire, orientadora-amiga e amiga-orientadora, por me aceitar como orientanda e amiga e pelas provocações que me impôs: sair da zona de conforto, questionar minhas “certezas”, ver com mais nitidez as contradições, as possibilidades e a totalidade do Estado, da sociedade, das políticas públicas e dos movimentos sociais e sindicais do mundo capitalista.

ENFIM, SEM VOCÊS EU NADA SERIA E NADA ALCANÇARIA!!!!

A difícil questão para nós é: quanto tempo pode a perversa normalidade de uma ordem socioeconômica e política antagônica, com a irreprimível tendência de afirmação global de seu domínio, manter sua dominação sem destruir a própria humanidade? Esse é o tamanho da montanha que *devemos* escalar e conquistar (MÉSZÁROS, 2015, grifos do autor).

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções ‘não podem ser formais; elas devem ser essenciais’. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZÁROS, 2008, grifos do autor).

RESUMO

A presente tese tem por tema de estudo a participação e o controle social da Educação do Campo e, por objetivo principal, analisar as contradições presentes na construção e efetivação de políticas públicas que se afirmam como contra-hegemônicas na educação do campo, tendo como referência a inserção e participação dos movimentos sociais e sindicais nos comitês e fóruns estaduais de Educação do Campo. Para traçarmos os caminhos da pesquisa iniciamos por perguntar: 1) quais limites e possibilidades estão presentes no envolvimento dos movimentos sociais e sindicais e dos comitês e fóruns estaduais na luta pela construção e efetivação de políticas públicas contra-hegemônicas, a exemplo da Educação do Campo? 2) os comitês e fóruns da Educação do Campo conseguem enfrentar e superar as fragilidades que permeiam o acesso à educação pelos povos do campo? 3) quais são as repercussões da participação dos movimentos sociais, sindicais e das instâncias de participação e controle social na Educação do Campo? O estudo é orientado pelo materialismo histórico dialético por ter como fonte o conhecimento da realidade concreta - neste caso, a participação dos movimentos sociais e sindicais na implementação da Educação do Campo - e pela intencionalidade de desvelar as possibilidades, os desafios e as perspectivas presentes na implementação da Educação do Campo e no exercício da participação e do controle social sobre a mesma. Tem por fontes de investigação: pesquisa documental (legislação sobre a Educação e Educação do Campo e os documentos de criação e funcionamento do Comitê Estadual de Educação do Campo de Sergipe - EDUCAMPO/Se); observação participante nas atividades do EDUCAMPO/Se e entrevista com professores/as de universidades federais, representantes nacionais de movimentos sociais e sindicais envolvidos/as na luta pela construção e efetivação de uma Educação no e do Campo, membros do EDUCAMPO/Se e dos quatros colegiados territoriais sergipanos do Programa Territórios da Cidadania. A pesquisa desenvolvida possibilitou analisarmos as reais contradições que impedem o avanço da política pública de educação a partir da intervenção do Estado e da constituição também limitada do próprio comitê.

PALAVRAS-CHAVE: Estado. Políticas públicas. Educação do campo. Participação. Controle social.

ABSTRACT

The main objective of this thesis is to study the participation and social control of Rural Education and to analyze the contradictions present in the construction and implementation of public policies that claim to be hegemonic in the education of the countryside, with reference to the insertion and participation of the social and union movements in the committees and state forums of Rural Education. In order to trace the paths of research we start by asking: 1) what limits and possibilities are present in the involvement of social and union movements and state committees and forums in the struggle for the construction and implementation of public count-hegemonic policies, like Rural Education? 2) are the committees and forums of the Rural Education able to face and overcome the weaknesses that permeate the access to education by the rural people? 3) what are the percussions of the participation of social movements, trade unions and the instances of participation and social control in Rural Education? The study is guided by dialectical historical materialism because it has as its source the knowledge of concrete reality - in this case, the participation of social and union movements in the implementation of Rural Education - and the intentionality of unveiling the possibilities, challenges and perspectives present in the implementation of Rural Education and in the exercise of participation and social control over it. It has as research sources: documentary research (legislation on Education and Rural Education and the documents of creation and operation of the State Committee of Rural Education of Sergipe - EDUCAMPO / Se); Participant observation in the activities of EDUCAMPO/Se and interview with professors of federal universities, national representatives of social movements and trade unions involved in the struggle for the construction and implementation of an Education in the Countryside, members of the EDUCAMPO/Se and of four Sergipe territorial colleges of the Territory of Citizenship Program. Once developed, the research allowed us to analyze the real contradictions that impede the advance of the public policy of education from the intervention of the State and the constitution also limited by the committee itself.

KEYWORDS: State. Public policies. Rural Education. Participation. Social control.

RESUMEN

La presente tesis tiene por tema de estudio la participación y el control social de la Educación del Campo y, por objetivo principal analizar las contradicciones presentes en la construcción y efectución de políticas públicas que se afirman cómo en contra hegemónicas en la educación del campo, teniendo cómo referencia la inserción y participación de los movimientos sociales y sindicales en los comités y foros estatales de Educación del Campo. Para trazarnos los caminos de la investigación iniciamos por preguntar: 1) ¿cuales límites y posibilidades estan presentes en el involucramiento de los movimientos sociales y sindicales y de los comités y foros estatales en la lucha por la construcción y efectivación de políticas públicas en contra hegemónicas, al ejemplo de la Educación del Campo? 2) ¿los comités y foros de la Educación del Campo consiguen enfrentar y superar las fragilidades que permean el acceso a la educación por los pueblos del campo? 3) ¿cuales son las repercusiones de la participación de los movimientos sociales, sindicales y de las instancias de participación y control social en la Educación del Campo? El estudio es orientado por el materialismo histórico dialéctico por tener cómo fuente el conocimiento de la realidad concreta, en este caso, la participación de los movimientos sociales y sindicales en la implementación de la Educación del Campo, y la intencionalidad de desvelar las posibilidades, los desafíos y las perspectivas presentes en la implementación de Educación del Campo y en lo ejercicio de la participación y del control social sobre la misma. Tiene por fuentes de investigación: pesquisa documental (legislación sobre la Educación y Educación del Campo y los documentos de creación y funcionamiento del Comitê Estadual de Educação do Campo de Sergipe - EDUCAMPO/Se); observación participante en las actividades del EDUCAMPO/Se y entrevista con profesores/as de universidades federales, representantes nacionales de movimientos sociales y sindicales involucrados/as en la lucha por la construcción y efectivación de una Educación en y del Campo, miembros del EDUCAMPO/Se y de los cuatro colegiados territoriales sergipanos del Programa Territórios de la Ciudadanía. La pesquisa desarrollada posibilitó analizarnos las reales contradicciones que impeden el avance de la política pública de educación a partir de la intervención del Estado y de la constitución también limitada del próprio comité.

PALABRAS CLAVE: Estado. Políticas públicas. Educación del campo. Participación. Control social.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de desemprego – período 2004- 2016	83
Gráfico 2 - Evolução da Dívida Pública Brasileira	103
Gráfico 3 - Orçamento geral da União – executado em 2015	105
Gráfico 4 - Taxa de analfabetismo, por grupo de idade – Brasil – 2004/2014.....	125
Gráfico 5 - Taxa de analfabetismos por região.....	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estimativa do Percentual do Investimento Público Total em Educação em Relação ao Produto Interno Bruto (PIB) por Nível de Ensino - Brasil 2000-2014.....	122
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Histórico de metas inflacionárias e inflação real – período 1999 a 2018	85
Quadro 2 – Conflitos no Campo em 2004 e 2015.....	91
Quadro 3 - Orçamento Geral da União executado – percentual gasto com a dívida pública e as políticas sociais no período de 2012 a 2016.....	104
Quadro 4 - Número de matrículas e de estabelecimentos educacionais – 2007 a 2014.....	127
Quadro 5 - Investimentos em Educação e na Dívida externa – 2012/2015	128
Quadro 6 - Número de Classes Multisseriadas no Brasil, Regiões e Estados em 2012.....	131
Quadro 7 - Número de Alunos/as Matriculados/as em Classes Multisseriadas no Brasil por Regiões e Estados em 2012	133
Quadro 8 - Número de Classes e matrículas multisseriadas, comunidades remanescentes de quilombo e projeto de assentamento	134
Quadro 9 - Número de Escolas do Campo fechadas em 2014 por região.....	136
Quadro 10 - Número de Escolas do Campo fechadas em 2014 por estados da região Nordeste	136
Quadro 11 - Paradigma da Educação Rural e Paradigma da Educação do Campo – Intencionalidades	145
Quadro 12 - Paradigma da Educação Rural e Paradigma da Educação do Campo – Princípios	147
Quadro 13 - Paradigma da Educação Rural e Paradigma da Educação do Campo – Características	149
Quadro 14 - Cursos de Licenciatura em Educação do Campo por região e estado	162
Quadro 15 - Número de Escolas por etapa de ensino – Redes estadual e municipal de Sergipe	204
Quadro 16 - Número de Escolas Rurais em Áreas Específicas – Redes estadual e municipal de Sergipe	206
Quadro 17 - Número de Escolas do Campo fechadas em 2014 por município e território sergipano	207

Quadro 18 - Escolas do Campo com o Programa Mais Educação/Educação Integral em 2013	221
Quadro 19 - Membros Incluídos no EDUCAMPO – Junho 2005 a Dezembro 2015.....	251
Quadro 20 - Membros Excluídos do EDUCAMPO – Junho 2005 a Dezembro de 2015	251
Quadro 21 - Representação do Estado e da Sociedade Civil no EDUCAMPO - Junho 2005 a Dezembro 2015	254
Quadro 22 - Composição do EDUCAMPO – 2016	254
Quadro 23 - Composição da equipe gestora do EDUCAMPO – Junho 2005 a Dezembro 2015	255
Quadro 24 - Reuniões Ordinárias e Extraordinárias do EDUCAMPO – Junho 2005 a Dezembro 2015	258
Quadro 25 - Frequência dos membros do EDUCAMPO as reuniões – junho 2005 a dezembro 2015	261

LISTA DE SIGLAS

ABCAR – Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural

ABONG – Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais

ABRUEM - Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais

ACASE - Associação de Cooperação Agrícola do Estado de Sergipe

AEASE – Associação dos Engenheiros Agrônomos de Sergipe

ALESE – Assembleia Legislativa de Sergipe

AMASE – Associação Mãos no Arado

ANCAR – Associação Nacional Crédito e Extensão Rural

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ARCAFAR – Associação Regional das Casas Familiares Rurais

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ASA – Articulação do Semi-Árido

BDMs - Bancos Multilaterais de Desenvolvimento

BN – Banco do Nordeste

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

BPC – Benefício da Prestação Continuada

CACS - Conselho de Acompanhamento e Controle Social

CACS FUNDEB - Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

CAE – Conselho de Alimentação Escolar

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPS – Centro de Atendimento Psicossocial

CDJBC – Centro Dom José Brandão de Castro

CEAS - Conselho Estadual de Assistência Social

CEB – Câmara de Educação Básica

CEDCA – Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente

CEDES – Centro de Estudos de Direito Econômico e Social

CEDRS - Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEFFAS – Centros Familiares de Formação por Alternância
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CERIS – Centro de Estatística e Integração Religiosa
CES – Conselho Estadual de Saúde
CF – Constituição Federal
CFAC - Centro de Formação em Agropecuária Dom José Brandão de Castro
CFESS – Conselho Federal de Serviço Social
CGE – Controladoria Geral do Estado
CGPEC – Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo
CGU – Controladoria Geral da União
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas
CMAS – Conselho Municipal de Assistência Social
CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CMDRS – Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável
CME – Conselho Municipal de Educação
CNA – Confederação Nacional da Agricultura
CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social
CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEC – Conferência Nacional de Educação do Campo
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
CNS – Conselho Nacional de Saúde
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COMDEM – Conselho de Desenvolvimento Municipal
COMSEA – Conselho Municipal de Segurança Alimentar
CONAD - Conselho Nacional de Políticas sobre Drogas
CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONAQ – Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Rurais Quilombolas
CONDRAF – Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário
CONEC – Comissão Nacional de Educação do Campo
CONED – Congresso Nacional de Educação

CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

CONSEA – Conselho Nacional de Segurança Alimentar

CONSEAN – Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CPN – Comissão Pedagógica Nacional

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CRAM - Contrarreforma Agrária de Mercado

CRQ – Comunidade Remanescente de Quilombo

DEAGRO – Departamento Agropecuário de Sergipe

DED – Departamento de Educação

DPECIRER - Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais

DRE – Diretoria Regional de Educação

DRU – Desvinculação da Receita da União

EAFC – Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão

EAD – Educação à Distância

EDUCAMPO – Comitê Estadual de Educação do Campo do Estado de Sergipe

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

EMC – Emenda Constitucional

ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FAO - Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

FCP - Fundação Cultural Palmares

FETAG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura

FETASE - Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Sergipe

FETRAF – Federação Nacional dos Trabalhadores e das Trabalhadoras na Agricultura Familiar

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIDA - Fundo Internacional Desenvolvimento Agrícola

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNCEE – Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FOCEC – Fórum Catarinense de Educação do Campo

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo

FPEC – Fórum Paraense de Educação do Campo

FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

FPEJA – Fórum Permanente de Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GIFE – Grupo de Institutos, Federação e Empresas

GPT – Grupo Permanente de Trabalho

IAPS – Instituto de Aposentadoria e Pensões

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICEFASE - Instituto e Centro de Formação e Assessoria Técnica na Agricultura Familiar do Estado de Sergipe

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IES – Instituto de Educação Superior

IFB - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

IFSC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

INCRA - Instituto de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INPS – Instituto Nacional de Previdência Social

IPC – IG – Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LBA- Legião Brasileira de Assistência

LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

LEDOC – Licenciatura em Educação do Campo

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

LOPS – Lei Orgânica da Previdência Social

LOS – Lei Orgânica da Saúde

LOSAN – Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação
MMA – Ministério do Meio Ambiente
MMC – Movimento das Mulheres Camponesas
MOC – Movimento de Organização Comunitária
MP – Medida Provisória
MPA – Movimentos dos Pequenos Agricultores
MPE/NE – Ministério Público Estadual/Núcleo de Educação
MPF – Ministério Público Federal
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTPS – Ministério do Trabalho e da Previdência Social
NECAM – Núcleo de Educação do Campo
NEDET – Núcleo de Extensão em Desenvolvimento Territorial
NEDIC - Núcleo de Educação, da Diversidade e Cidadania
NEPA – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização
NETE – Núcleo de Estudos Transdisciplinares de Educação
NOBAS – Norma Operacional Básica da Assistência Social
OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONG – Organização Não Governamental
OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
OXFAM - *Oxford Committee for Famine Relief*¹
PA – Projeto de Assentamento
PAC – Programa de Aceleração do Crescimento
PAEG – Plano de Ação Econômica de Governo
PBF – Programa Bolsa Família
PCPR – Projeto de Combate à Pobreza Rural
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PEC – Projeto de Emenda Constitucional

¹ Comitê de Oxford para Alívio da Fome.

PED – Programa Estratégico de Desenvolvimento

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PL – Projeto de Lei

PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PLC – Projeto de Lei Complementar

PNAS – Política Nacional de Assistência Social

PNATER – Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural

PNCF – Programa Nacional do Crédito Fundiário

PND – Plano Nacional de Desenvolvimento

PNE – Plano Nacional de Educação

PNERA – Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária

PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária

PNUD – Programas das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPE – Programa de Proteção ao Emprego

PPED – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGNEIM - Pós-Graduação em estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo

PPGEO – Programa de Pós-Graduação em Geografia

PROCAMPO – Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo

PROCON - Programa de Orientação e Proteção ao Consumidor

PROEX – Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários

PROLEC – Projeto de Licenciatura em Educação do Campo

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONAF – Programa Nacional de Apoio e Fortalecimento da Agricultura Familiar

PRONAT - Programa de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PRONESE – Empresa de Desenvolvimento Sustentável de Sergipe

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

PAT – Plano Anual de Trabalho

PTDRS - Planos Territoriais de Desenvolvimento Rural Sustentável

PTR – Programa de Transferência de Renda

RAM – Reforma Agrária de Mercado

RESAB – Rede de Educação do Semi Árido Brasileiro

RECID – Rede de Educação Cidadã

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEAST – Secretaria Estadual de Ação Social e do Trabalho

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SDT – Secretaria de Desenvolvimento Territorial

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SEED – Secretaria de Estado da Educação

SEMARH – Secretaria de Estado do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos

SEMED – Secretária Municipal de Educação

SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa

SESC – Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

SINTESE - Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Sergipe

SISTSAN- Sistema Único de Segurança Alimentar e Nutricional

SME – Secretaria Municipal de Educação

SNJ – Secretaria Nacional da Juventude

SPM – Secretaria de Políticas para Mulheres

SESu – Secretaria de Educação Superior

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SSR – Serviço Social Rural

STTR – Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

SUDS – Sistema Único e Descentralizado de Saúde

SUS – Sistema Única de Saúde

TC – Tribunal de Conta

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFT – Universidade Federal de Tocantins
UNB – Universidade de Brasília
UNCME – União dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNEMAT – Universidade do Estado do Mato Grosso
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESP – Universidade Júlio de Mesquita Filho
UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista
USAID - *United States Agency for International Development*

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: COMEÇANDO O PLANTIO.....	25
2. ESTADO E POLÍTICA PÚBLICA	47
2.1 CONFIGURAÇÕES DO ESTADO e dA POLÍTICA PÚBLICA NA CONTEMPORANEIDADE.....	49
2.2- QUESTÃO AGRÁRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIAIS NO CAMPO.....	89
3- E A EDUCAÇÃO DO CAMPO, QUE CONFIGURAÇÃO TEM NO ESTADO NEOLIBERAL BRASILEIRO?	115
3.1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL: TRAJETÓRIA DE UMA POLÍTICA PÚBLICA A SERVIÇO DO CAPITAL	117
3.2 - EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: PERCURSOS DE UMA CAMINHADA EM (DES) CONSTRUÇÃO.....	142
3.3 - A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SERGIPE: TRILHAS PERCORRIDAS	200
4 – PARTICIPAÇÃO E CONTROLE SOCIAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: INTENCIONALIDADES E PERSPECTIVAS	229
4.1. CONTROLE SOCIAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SERGIPE: O PROTAGONISMO DO EDUCAMPO	247
4.2 - POSSIBILIDADES, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS DA PARTICIPAÇÃO E DO CONTROLE SOCIAL: MUITO A DIZER, MUITO A ENFRENTAR, MUITO A SUPERAR	280
CONCLUSÃO: ENFIM, chegou a hora da última colheita	297
REFERÊNCIAS	305
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com representação de universidades e movimentos sociais e sindicais com envolvimento histórico com a Educação do Campo.....	341
APÊNDICE B – Questionário para os membros do Comitê Estadual de Educação do Campo de Sergipe (EDUCAMPO)	345
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com representação dos colegiados territoriais.....	350
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	352
APÊNDICE E – Sujeitos envolvidos na pesquisa.....	353
APÊNDICE F – Comitês e Fóruns de Educação do Campo no Brasil	354
APÊNDICE G - Relação categorias de conteúdo e entrevistas	372
APÊNDICE H – Cursos de Pós-Graduação em Educação do Campo.....	373
APÊNDICE I - Resolução sobre a Educação do Campo por região e estado.....	376

APÊNDICE J – Assuntos Discutidos e Deliberações – Junho 2005 a Dezembro 2015	378
APÊNDICE L – Participação do EDUCAMPO em Comissões de Trabalho – Junho 2005 a Dezembro 2015	392
APÊNDICE M – Eventos organizados pelo EDUCAMPO - Junho 2005 a Dezembro 2015.....	396
APÊNDICE N – Participação do EDUCAMPO em Eventos - Junho 2005 a Dezembro 2015 ..	403
APÊNDICE O – Participação do EDUCAMPO em Audiência – Junho 2005 a dezembro 2015	426
APÊNDICE P – Planos Anuais de Trabalho do Comitê Estadual de Educação do Campo de Sergipe - 2006 a 2015	429
ANEXO A – Carta de Sergipe da Educação do Campo	434
ANEXO B – Memórias de Reuniões - criação do EDUCAMPO e eleição da equipe gestora	441
ANEXO C - Regimento interno do EDUCAMPO	445
ANEXO D – Mapa dos Territórios da Cidadania em Sergipe	453
ANEXO E – Mapa dos Territórios de Planejamento de Sergipe.....	454
ANEXO E – Mapa dos Territórios de Planejamento de Sergipe.....	454
ANEXO F – Memória de reunião ordinária do EDUCAMPO realizada em novembro/2013 – apresentação e discussão do projeto de pesquisa.....	455
ANEXO G – Memória de reunião ordinária do EDUCAMPO realizada em março/2015 – apresentação do roteiro de entrevista.....	458
ANEXO H – Boletins do EDUCAMPO.....	460
ANEXO I – Proposta do Comitê para a Secretaria Estadual de Educação.....	472
ANEXO J - Resolução Estadual de Educação do Campo	477
ANEXO L – Portaria nº 2. 614/2015 – Criação do Núcleo de Educação do Campo (NECAM) no âmbito da Secretaria de Estado da Educação (SEED).....	482

1. INTRODUÇÃO: COMEÇANDO O PLANTIO

Para mudar o mundo é preciso conhecê-lo; ninguém muda o que não é capaz de conhecer, ninguém muda o que não conhece; a ignorância nunca foi, e nunca será, uma boa parceira de viagem. Educar, ensinar, mais do que nunca, deve ser um ato político e de rebeldia – apreender também. (COSTA, NETO e SOUZA, 2009)

O presente trabalho tem por tema de estudo a Educação do Campo, mais especificamente o processo de inserção e participação dos/as trabalhadores/as, representados/as diretamente pelos movimentos sociais e sindicais e, indiretamente, pelas instâncias de participação e controle social. O objetivo da pesquisa foi o de analisar as contradições presentes na construção e efetivação de políticas públicas que se afirmam como contra-hegemônicas na educação do campo, tendo como referência a participação dos movimentos sociais e sindicais nas instâncias de participação e controle social dos programas e projetos governamentais.

Refletir sobre o Estado, as políticas públicas e as políticas sociais no capitalismo contemporâneo; discutir sobre os movimentos sociais e a articulação destes com o Estado para a construção das políticas públicas; problematizar sobre os papéis, atribuições e responsabilidades dos movimentos sociais e sindicais no que tange ao controle social da Educação do Campo e apreender as repercussões do envolvimento dos movimentos sociais e sindicais, colegiados e comitês e fóruns estaduais de Educação do Campo na luta pela construção e efetivação da Educação no e do campo são, ao mesmo tempo, objetivos específicos e passos essenciais à identificação e à compreensão dos processos e das direções sociais presentes na prática cotidiana das organizações da classe trabalhador/a ao envolver-se com as políticas públicas.

A sociedade capitalista tem por características fundantes a concentração dos meios de produção e da riqueza socialmente produzida nas mãos de uma única classe (a dos capitalistas), a exclusão econômica, social, ambiental e cultural dos/das trabalhadores/as (ou seja, dos que produzem a riqueza) e a desigualdade econômica e social. Na contemporaneidade essas características são exacerbadas e, aliadas à mundialização e financeirização do capital e à reestruturação produtiva, geram aumento da pobreza e da miséria, desemprego estrutural, flexibilização, desregulamentação e precarização das relações e das condições de trabalho; sucateamento e terceirização dos serviços públicos com consequente crescimento do terceiro setor; desfinanciamento, precarização, refilantropização, assistencialização e despolitização das políticas sociais; mercantilização e mercadorização dos direitos e privatização do Estado, num processo denominado por Behring (2008) de

contrarreforma² do Estado no campo das políticas sociais e inerente ao Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital. (TOMMASI, WARDE e HADDAD, 1996; COSTA, 2006, MARTINS, 2009).

Refletir sobre as políticas públicas dentro deste cenário implica ter clareza das relações que se estabelecem entre o Estado e os/as trabalhadores/as e entre o capital e o trabalho em um contexto econômico, político, social, cultural, histórico e geográfico determinado. Neste sentido, quando do exercício do controle social, é essencial considerar os fatores econômicos, políticos, sociais, ambientais e culturais, bem como a correlação de forças e o conjunto de interesses presentes nesse processo, que são muito mais políticos do que meras etapas e documentos técnicos inerentes ao processo de planejamento. O controle social é aqui entendido como expressão dos interesses dos/as trabalhadores/as, inserção e vigilância permanente do poder popular nas decisões do poder público em todas as fases e/ou etapas das políticas públicas (concepção, execução, monitoramento, avaliação e redirecionamento das ações) (SILVA, 2007).

A materialização do controle social está intrinsecamente relacionada com a concepção, estratégias e táticas de participação adotadas pelos/as trabalhadores/as por meio dos movimentos sociais e sindicais. Ele não é uma coisa pronta, acabada, consentida ou dada pelo Estado, e sim um processo construído cotidianamente pelos/as trabalhadores/as na luta pelo direito à vida e uma conquista “infindável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo.” (DEMO, 1996, p. 18). Portanto, ele não deve ficar restrito às instâncias de participação e exercício do mesmo por, no mínimo, cinco razões:

- 1) Clareza de que o Estado capitalista não tem interesse de assegurar esse tipo de participação nem de construir políticas efetivamente públicas, universais e democráticas.
- 2) As instâncias de participação e controle social são frutos da luta dos/as trabalhadores/as por espaços de participação na esfera do Estado, mas, apesar dessa origem, suas ações têm pouca incidência política e social no que diz respeito à democratização e universalização das políticas públicas e sociais.

² Denomina-se de contrarreforma pelo seu caráter regressivo do ponto de vista da classe trabalhadora. São as reformas do Estado implementadas a partir dos anos de 1990, exigência dos programas de ajustes macroeconômicos conduzidos pelos agentes financeiros internacionais que levam a desestruturação do Estado e a perda de direitos por parte da classe trabalhadora.

- 3) Conselhos, colegiados e comitês têm por princípio que a luta em defesa da construção de políticas públicas, democratização e transformação do Estado é possível por dentro do Estado pela articulação entre representações do Estado e dos/as trabalhadores/as.
- 4) A correlação de forças entre Estado/Capital e Trabalhadores/Trabalho é desigual, injusta e autoritária porque os interesses que predominam são os do Estado/Capital e o Estado tem à sua disposição os instrumentos de “negociação” e convencimento, bem como os de coerção.
- 5) Desde a década de 1990, quando da criação dos primeiros conselhos e realização das primeiras conferências de políticas públicas e sociais, uma parte de seus participantes (conselheiros e/ou delegados) é cooptada pelo Estado.

Com o discurso de atender à demanda da classe trabalhadora, implementar os artigos 203 e 204 da Constituição Federal (CF), assegurar a gestão compartilhada e inserir a sociedade nas decisões do Estado, a partir dos anos 1990, o Estado brasileiro e o Banco Mundial incorporam em suas ações a participação da classe trabalhadora. Tal incorporação foi realizada por meio de entidades tradicionais (associações, cooperativas), movimentos sociais e sindicais e de entidades com novos desenhos institucional e jurídico (Organizações Não Governamentais (ONGs), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs). No âmbito das políticas sociais - de órgãos colegiados de caráter consultivo, normativo, deliberativo (as denominadas instâncias de participação e controle social), além das instituições públicas estatais responsáveis pela formulação, execução, monitoramento e avaliação das políticas sociais e dos órgãos públicos estatais de fiscalização e controle³ - houve indução a uma:

estratégia de transferir para a sociedade a atribuição de realizar uma série de atividades próprias do Estado, e através dos formatos organizacionais previstos busca-se uma fusão entre sociedade civil e Estado, anulando a autonomia desta, inclusive a possibilidade do exercício de controle social, pois as próprias entidades passarão a ser executoras de serviços que deveriam ser controlados [...] (TEIXEIRA, 2002, p. 82).

As políticas sociais, em especial a Educação, têm um papel fundamental na consolidação da atual forma de atuação do Estado, mediatizada pela educação formal prestada pelas instituições públicas e privadas, as tradicionais escolas, e pelas atuais organizações sociais que desenvolvem projetos educacionais nos níveis fundamental, médio e superior, além do ensino profissionalizante, totalmente voltado para o urbano, o mercado e para a defesa dos interesses do Estado, bem como na construção de novas e diferentes estratégias e

³ Controladoria Geral da União (CGU), Ministério Público (MP) e Tribunais de Contas (TC).

de projetos alternativos à sociedade posta, em que a classe trabalhadora é autora e protagonista, lançando mão de ações sócio-políticas que se configuram em processo de educação não formal, aquela que, segundo Gohn (2001a, p. 7),

aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos, que atuam na área social; ou processos educacionais, frutos de articulação das escolas com as comunidades educativas, via conselhos, colegiados etc.

A educação enquanto forma de ensino/aprendizagem adquirida ao longo da vida dos indivíduos por meio da leitura, interpretação e assimilação dos fatos e acontecimentos individuais e/ou coletivos (GOHN, 2001a, 2010b) - seja formal, informal ou não formal - se constitui em uma ferramenta de inclusão social, de acesso aos direitos e mecanismo que contribui para viabilizar a cidadania, pois como afirma Gohn (2001a, p. 64),

Não dá para dizer que a educação crie a cidadania de quem quer que seja. Mas sem a educação é difícil construir a cidadania. A cidadania se cria com uma presença ativa, crítica, decidida, de todos nós com relação à coisa pública. Isso é difícil, mas é possível. A educação não é a chave para a transformação, mas é indispensável. A educação sozinha não faz, mas sem ela também não é feita a cidadania.

Desta forma, a educação é um processo histórico que ultrapassa os limites e os muros da escola, estando presente em todas as relações sociais (ORSO, 2011). Pucci (1994, p. 46) afirma que “quando se reflete, você resgata uma dimensão que vai além do círculo da mercadoria, do repetitivo. Isso é educativo, é formativo”.

A inserção, o envolvimento e a participação dos movimentos sociais e sindicais, ONGs e das instâncias de participação e controle social nas políticas públicas, incluindo a Educação do Campo, representam o desenvolvimento de um processo educativo e formativo. A partir da vivência individual e coletiva no cotidiano, o processo de educação/formação vai sendo construído, desconstruído e reconstruído, num jogo dialético de encontros e desencontros. “Lidando com a terra, lidando com a natureza, se relacionando uns com os outros, os homens se educam e educam novas gerações” (SAVIANI, 1994, p.152).

A Educação do Campo, acompanhando a lógica da Política de Educação⁴ e das demais políticas sociais, inclui a participação dos/as trabalhadores/as na formulação, execução e

⁴ A política de educação também adota a estratégia da descentralização e gestão compartilhada e estimula, melhor dizendo, impõe a criação de um conjunto de entidades com a intencionalidade de fazer o controle social, denominadas de agentes institucionais com participação somente de representantes do Estado: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES); Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e órgãos colegiados normativos e de controle social, os conselhos sociais, com participação de representantes do poder público e da

avaliação, portanto, no controle social dos programas e projetos direcionados aos povos do campo.

Na perspectiva de assegurar a participação e o efetivo exercício do controle social, Estado e trabalhadores/as organizam e realizam ações conjuntas e/ou separadas, a exemplo da I e II Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, em 1998 e 2004, na cidade de Luziânia/Goiás; da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, em 1998; da criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998; do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2003; da criação da Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo (CGPEC), em 2004; dos Comitês, Fóruns e Comissões Estaduais de Educação do Campo criados, a partir de 2004, em 25 dos 26 estados brasileiros, conforme **Apêndice F**, em cumprimento ao item IV, art. 8º das Diretrizes Operacionais: “controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo” e; do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), em 2010. São também discutidas nos conselhos estaduais e municipais de desenvolvimento rural sustentável⁵ e nos colegiados territoriais⁶, instâncias das políticas públicas direcionadas exclusivamente ao campo⁷.

sociedade civil, sendo alguns exclusivamente da Educação e outros responsáveis pelo controle social de outras políticas, a exemplo da Assistência Social, Saúde, Antidrogas e Segurança Alimentar, tendo em vista a estreita relação entre a educação e as referidas políticas: Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (CACS Fundeb); Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE); União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e Conselhos Nacional, Estaduais e municipais de Educação (CNE, CEE e CME); Conselho de Alimentação Escolar (CAE); Conselhos Escolares; Conferências Nacional de Educação (CONAE) e Fóruns Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação; Fórum Permanente de Educação de Jovens e Adultos (FPEJA), Associação e Pais e Mestres e Comitês de Mobilização Social pela Educação; Conselhos Nacional, estaduais e municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA, CEDCA, CMDCA); Conselhos Nacional, estaduais e municipais dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE); Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Políticas sobre Drogas (CONAD); Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Assistência Social (CNAS/CEAS/CMAS); Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Saúde (CNS/CES/CMS); Conselhos Nacional, estaduais e municipais de Segurança Alimentar (CONSEA/CONESAN/COMSEA) (MEC, 2012).

⁵ Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (CONDRAF), Conselhos Estaduais de Desenvolvimento Rural Sustentável (CEDRS) e Conselhos Municipais de Desenvolvimento Rural (CMDRS).

⁶ Em Sergipe existem quatro colegiados territoriais criados a partir do ano de 2004 para compartilhar a gestão e exercer o controle social das ações do Programa Territórios da Cidadania planejadas e implantadas nos territórios Alto Sertão (7 municípios), Sertão Ocidental (19 municípios), Sul Sergipano (12 municípios) e Baixo São Francisco (14 municípios), homologados pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) e Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) nos anos 2004 (Alto Sertão e Sertão Ocidental), 2005 (Sul Sergipano) e 2007 (Baixo São Francisco), englobando 52 municípios dos 75 existentes em Sergipe. (www.territoriosdacidadania.gov.br). A partir de segundo semestre de 2014 foram implantados no âmbito dos territórios atendidos pelos programas federais Territórios Rurais e Territórios da Cidadania, Núcleos de Extensão em Desenvolvimento Territorial (NEDET) com o objetivo de contribuir para a consolidação da abordagem territorial como estratégia de desenvolvimento sustentável para o Brasil Rural, com especial atenção à superação das desigualdades de renda e gênero, por meio da articulação institucional e operacional de Universidades Públicas Federais e Estaduais, Institutos Federais de Educação Tecnológica, das instâncias de gestão social dos

Seguindo a orientação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério de Educação (MEC), o estado de Sergipe realizou em 2005 o I Seminário de Educação do Campo, momento de elaboração e assinatura da Carta de Sergipe para a Educação do Campo (**Anexo A**) e da criação e instalação do Comitê Estadual de Educação do Campo (EDUCAMPO) com a participação de organizações governamentais, não governamentais, movimentos sociais e sindicais. Segundo a Carta de Sergipe, o EDUCAMPO tem o objetivo de:

desenvolver as diretrizes curriculares estaduais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem submetidas ao Conselho Estadual de Educação, em conformidade com a Resolução CNE/CEEb nº 01, de 03/04/2002, considerando também a Carta de Sergipe para a Educação do Campo (Despacho da Carta de Sergipe a SEED).

Dentre as diversidades e matizes das políticas públicas e da Educação do Campo, foi atribuído no presente estudo especial destaque aos espaços de participação e inserção dos sujeitos políticos que fazem a educação do campo: educadores/as, educandos/as, gestores estaduais e municipais, entidades governamentais e movimentos sociais e sindicais que desenvolvem ações e atividades de Educação do Campo e as instâncias de participação e controle social, o EDUCAMPO/Sergipe e os colegiados territoriais por se constituírem o fio condutor das estratégias de participação e de descentralização. O detalhamento das ações de participação e controle social destacadas (entidades promotoras e/ou coordenadoras, objetivos, participantes, repercussões) constituem objetos de discussão do capítulo 3 (três).

A escolha do campo enquanto espaço geográfico e político, da Educação do Campo e o do processo de inserção e participação dos/as trabalhadores/as no controle social da mesma é fruto de:

- a) Concepção de que campo e cidade são particularidades de uma mesma totalidade, a sociedade capitalista, sendo eles, portanto, interdependentes e idissociáveis.
- b) Entendimento de que o campo tem sido historicamente invisibilizado apesar de sua importância para a produção e reprodução do capital tanto no espaço urbano como no espaço rural.

Territórios Rurais, da Secretaria de Desenvolvimento Territorial, da Diretoria de Políticas para Mulheres Rurais do MDA e da Secretaria de Políticas para Mulheres da Presidência da República. Em Sergipe foi implantado um NEDET, por meio de ações de extensão e pesquisa da UFS, para apoiar e assessorar os quatro territórios e colegiados territoriais atendidos pelo Programa Territórios da Cidadania (CNPQ, SPM, MDA, 2014).

⁷Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER), Programa Nacional do Crédito Fundiário (PNCF), Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) e o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais (PRONAT).

- c) Constituir-se em uma intervenção do Estado junto aos povos do campo.
- d) Participação e envolvimento de organizações da classe trabalhadora na formulação e operacionalização da Educação do Campo como uma condição essencial, indispensável e prevista nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
- e) Concepção de que o envolvimento e a participação dos movimentos sociais e sindicais nas políticas públicas podem proporcionar o acesso à informação sobre as ações do Estado e os direitos e configurar-se um processo educativo e formativo, denominado por Gohn (2001 a, b e c; 2010 a e b), de educação não-formal.
- f) Entendimento de que as instâncias de participação controle social se constituem, pelo menos do ponto de vista teórico, em mecanismos, instrumentos e espaços viabilizadores e garantidores da estratégia de participação, descentralização e controle social.
- g) Enquanto profissional envolvida na execução de programa e projetos sociais especiais direcionados à área rural, na assessoria a conselhos e colegiados, e membro do EDUCAMPO ter interesse em dar continuidade às reflexões sobre a participação e o envolvimento da classe trabalhadora nas políticas públicas de cariz social⁸.
- h) Facilidade de acesso ao EDUCAMPO (funcionamento e arquivo) considerando que sou representante titular, pela Empresa de Desenvolvimento Sustentável do Estado de Sergipe (PRONESE), desde sua criação, situação que possibilita fazer pesquisa documental, observação participante e entrevistas com membros atuais e antigos. Segundo Souza (2010 a, p. 284), “superando o debate sobre a neutralidade científica, os pesquisadores que se dedicam à análise dos movimentos sociais dos trabalhadores/as demonstram certo envolvimento com o objeto e com os sujeitos da realidade estudada”.
- i) Possibilidade de refletir sobre os papéis, atribuições e responsabilidades dos movimentos sociais e sindicais e das instâncias de participação e controle social, especificamente o EDUCAMPO/Sergipe e os colegiados territoriais.

Sei que a Educação e a Educação do Campo constituem temas de pesquisa e objeto de estudo de monografia de graduação e pós-graduação *lato sensu* e de dissertação e teses,

⁸ No Mestrado em Educação (2002/2004,) cursado na UFS, refleti sobre os conselhos gestores do Projeto de Combate à Pobreza Rural (PCPR) e sua contribuição na construção da nova esfera pública e no curso de especialização Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais, promovido pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Universidade de Brasília (/UNB), refleti sobre a participação da sociedade civil no PCPR na visão da equipe técnica envolvida em sua execução.

frutos, especialmente, de programas de pós-graduação em Educação e do Observatório da Educação do Campo⁹.

Na pesquisa feita no Banco de Dissertações e Tese da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em março de 2015, por meio dos temas Educação do Campo, Controle Social na Educação do Campo, Controle Social na Educação, Educação do Campo e Participação e, Gestão Democrática da Educação, localizamos 126 (cento e vinte e seis) trabalhos, entre dissertações e teses. Dentre esse universo, 82 (oitenta e dois) trabalhos discutem sobre a Educação do Campo¹⁰, 18 (dezoito) sobre controle social da Educação com ênfase no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e 26 (vinte e seis) trabalham com a temática gestão democrática da educação, incluindo a questão da participação.

Com a finalidade de atualizar os dados sobre o número de dissertações e teses sobre a Educação do Campo defendidas a partir de abril de 2015, realizei em janeiro de 2017 nova pesquisa no Banco da CAPES e localizamos, no total de 4.200 (quatro mil e duzentos) trabalhos (dissertações e teses) pesquisados¹¹, 62 trabalhos sobre essa temática, sendo 55 (cinquenta e cinco) defendidos em 2015 e 7 (sete) em 2016. Somando os 82 (oitenta e dois) trabalhos defendidos até março de 2015 com os 62 (sessenta e dois) defendidos após essa data, temos um total de 144 (cento e quarenta e quatro) trabalhos sobre a Educação do Campo e uma ampliação do interesse nessa temática.

No que tange à UFS, em pesquisa feita em novembro de 2016 nos *sites* dos programas de pós-graduação em Educação, Geografia, Educação Física, Sociologia e Desenvolvimento e Meio Ambiente, encontramos no PPGED 16 (dezesesseis) dissertações e 3 (três) teses que tratam sobre a Educação do Campo e 1 (uma) que discute sobre participação e controle social¹²; 1 (uma) dissertação no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA), intitulada “Alternância como Pedagogia na Escola Família Agrícola

⁹ Souza (2010) apresenta no livro **Educação e Movimentos Sociais do Campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007 um rico mapeamento sobre a produção do conhecimento nas temáticas Educação, Educação do Campo e Movimentos Sociais, com a constatação da existência de 18 grupos de pesquisa, cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa e de 229 dissertações e teses, 195 defendidas no período de 1987 a 2007 e 34 no período de 2007 a 2010, no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, respectivamente.

¹⁰ Para identificar os trabalhos sobre a Educação do Campo consideramos as palavras-chave: educação em comunidades quilombolas, comunidades indígenas, educação rural, escola do campo, PRONERA, escola em assentamentos, formação de educadores do campo.

¹¹ O universo de dissertações e teses cadastradas e localizadas a partir da palavra-chave Educação do Campo é muito superior ao quantitativo pesquisado, porém consideramos a quantidade trabalhada significativa.

¹² PEREIRA, Rodrigo. Escola e Participação: um estudo sobre os Conselhos Escolares em Aracaju-SE defendida em, 24/2/2014.

de Ladeirinhas-Se: possibilidades de construção de práticas sustentáveis”, defendida em 2013 por Juliana Franco de Melo e; 1 (uma) no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO), intitulada “A Territorialização da Política de Nucleação e o Fechamento de Escolas no Campo em União dos Palmares/Al (2005-2015)”, defendida em 2016 por Edilma José da Silva.

Além da CAPES e da UFS, pesquisei na mesma data no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPED) da Universidade Tiradentes (UNIT) e constatee a existência de 3 (três) dissertações sobre essa temática: 2 (duas) defendidas em 2013, denominadas “O Cotidiano Escolar da EMMGR – Serra da Guia, Poço Redondo – Sergipe (Comunidade Quilombola)”, da autoria de Mildon Carlos Calixto dos Santos e “Da escola no quilombo à escola do quilombo”: a identidade quilombola na Escola Municipal Etelvina Amália de Siqueira Alves (Amparo de São Francisco-SE, 2011-2012” produzida por Ana Cristina do Nascimento; e 1 (uma) em 2014, intitulada “Educação no sertão: memórias e experiências das professoras no Alto Sertão Sergipano (1950-1970)”, de Cacia Valeria de Rezende.

Um dado interessante é que 15 (quinze) dos 19 (dezenove) trabalhos defendidos no PPGED/UFS sobre Educação do Campo em Sergipe no período de 2007 a 2016 foram orientados pela Profa. Dra. Sônia Meire Santos de Azevedo de Jesus¹³ e discutem sobre programas e projetos de Educação do Campo (PRONERA, Escola Ativa, Educação nos Quilombos, Pro-Jovem Campo – Saberes da Terra e Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo - PROCAMPO), as classes multisseriadas e as políticas de formação de

¹³ **DISSERTAÇÕES:** MOTA, Mônica Machado. **Educação de jovens e adultos na reforma agrária:** um estudo sobre o currículo (1995-2000), 2007; MENESES, Maria Adeilma. **Pedagogia da terra e a formação de professores para a Educação do Campo na UFS e UFRN**, 2009; SILVA, Denice Batista da. **Do assentamento à universidade:** a mulher camponesa no ensino superior na UFS, 2009; SOUZA, Gisele da Rocha. **Conhecimento e vida camponesa:** a formação de engenheiros /as agrônomos /as pelo PRONERA no estado de Sergipe, 2009; ARAGÃO, Márcia Cristina da Cruz. **Educação do Campo e a escola ativa:** uma análise do programa em Escolas Sergipanas, 2011; SANTOS, Glezia Kelly Costa. **As comunidades quilombolas do campo em Sergipe e os desafios da formação docente**, 2011; SANTOS, Jânio Ribeiro dos. **Classe multisseriada:** uma análise a partir de escolas do campo no município de Coronel João Sá/BA, 2012; CARVALHO, Jaílida Evangelista do Nascimento. **Políticas Públicas e Formação Docente:** um estudo dos programas GESTAR II e Progestão no município de Coronel João Sá, 2013; DOREA, Ricardo Teles. **Análise do Programa ProJovem Campo Saberes da Terra da UFS:** limites e contradições da política de gestão e formação na educação do campo, 2014; SANTOS, Leandro dos. **Concepção e prática da organização escolar desenvolvida no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFS (2008/2012)**, 2015; ROSA, Alex Chagas. **Educadores do PROLEC:** a realidade dos licenciados em Educação do Campo – UFS (Turma 2008): um estudo de caso com os egressos do município de Poço Redondo, 2015; SILVA, Danielle Lima. **Questões raciais na formação dos educadores da comunidade quilombola Mussuca: a experiência da pesquisa ação na construção do conhecimento**, 2016. **TESES:** TORRES, Lianna de Melo. **A contra- hegemonia na formação de educadores do campo:** uma análise sobre o curso de Pedagogia da Terra, 2012; SANTOS, Marilene. **Educação do Campo uma política em construção:** desafios para Sergipe e para o Brasil, 2013; MOREIRA, Jaqueline Neves. **O desenvolvimento do pensamento científico nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo a partir do ensino de Ciências da Natureza e Matemática da Universidade Federal de Sergipe: um estudo de caso (2008 a 2011)**, 2015.

educadores. Estes são frutos das pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação (NETE), Grupo de Estudo Educação e Movimentos Sociais¹⁴ e pelo Observatório da Educação do Campo, dos quais participo na condição de discente.

Ainda sobre a pesquisa feita no Banco de Dissertações e Teses do CNPQ, PPGED da UFS e UNIT e PRODEMA, destaco que localizei um único trabalho que discute, especificamente, sobre o controle social da Educação do Campo exercido pelos movimentos sociais e sindicais e instâncias de participação e controle social (comitês e /ou fóruns estaduais de Educação do Campo), tese de doutorado, intitulada “Comitê Estadual da Educação do Campo: a materialização da luta política no âmbito da educação do campo no Paraná”, de Kátia Aparecida Seganfredo, defendida em 2014, no PPGED da Universidade Tuiuti do Paraná, sob a orientação da professora Doutora Maria Antônia de Souza. A referida tese tem por objetivo

analisar a relação entre governo e sociedade civil organizada no âmbito da educação do campo no estado do Paraná. A questão norteadora da pesquisa foi: como se dá a relação entre governo e sociedade civil organizada e como essa relação se materializa como luta política a partir do Comitê Estadual de Educação do Campo (SEGANFREDO, 2014, p.8).

Neste sentido, acredito que o trabalho em construção trará novas contribuições para a Política de Educação com ênfase na Educação do Campo e no controle social, etapa/fase das políticas públicas e sociais brasileiras em voga desde a segunda metade dos anos de 1990 e como afirma Souza (2010),

É notório que tem ocorrido avanço em relação ao debate e a inserção da Educação do Campo na agenda política. É preciso estudar mais profundamente essa relação que vem sendo estabelecida entre movimentos sociais e governos no Brasil. Num jogo de interesses e de forças políticas, é preciso analisar qual tem sido o papel efetivo das parcerias e dos encontros entre sociedade civil e sociedade política.

Nessa linha de argumentação, o presente trabalho foi construído com a intencionalidade de encontrar respostas para as seguintes questões: 1) quais limites e possibilidades estão presentes no envolvimento dos movimentos sociais e sindicais e dos comitês e fóruns estaduais na luta pela construção e efetivação de políticas públicas contra hegemônicas, a exemplo da Educação do Campo? 2) os comitês e fóruns da Educação do Campo conseguem enfrentar e superar as fragilidades que permeiam o acesso à educação pelos povos do campo? 3) os movimentos sociais e sindicais e os comitês e fóruns estaduais têm contribuído para a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo? 4) o Estado e as organizações da classe trabalhadora têm considerado

¹⁴ Grupo de pesquisa cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPQ, liderado pela professora doutorada Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus. (2016)

as diretrizes operacionais e os princípios definidos no marco legal da Educação do Campo quando do desenvolvimento de programas e projetos de educação do campo? 5) quais são as repercussões da participação dos movimentos sociais, sindicais e das instâncias de participação e controle social na Educação do Campo?

Na tentativa de alcançar os objetivos delineados e encontrar respostas para as questões norteadoras, o estudo foi orientado pelo materialismo histórico dialético por entender que o mesmo possibilita: a construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento, desvelando a totalidade dinâmica e viva do fenômeno estudado; a contemplação viva do fenômeno social (sensação, percepção, representação), estabelecendo as especificidades e singularidades deste, comprovando sua existência e suas diferenças em relação a outros fenômenos, objetos de pesquisa; a análise do fenômeno, penetrando na sua essência (dimensão abstrata), observando as partes que o integram e as inter-relações entre o local (fenômeno pesquisado) e o global (sociedade/relação sócio histórica) e o conhecimento da realidade concreta do fenômeno social – a **totalidade** do objeto de pesquisa – identificando os aspectos essenciais, o fundamento, as **contradições**¹⁵ e as **possibilidades**¹⁶, o conteúdo e a forma, o específico (singular) e o geral, as causas e as consequências, o objetivo e o subjetivo, o concreto e o abstrato, o macro e o micro. O sujeito que vivencia o fenômeno é um ator crítico e criativo, essencial para a compreensão do objeto investigado e para o alcance dos objetivos.

Neste sentido, desenvolver uma pesquisa, tendo por princípio a totalidade do fenômeno social, significa perceber que existe uma relação intrínseca e dialética entre:

os fenômenos e sua essência, entre as leis e os fenômenos [...] entre o singular e o universal, entre o particular e o geral [...] entre a imaginação e a razão [...] entre a base material e a consciência, isto é, existe uma correlação entre o modo de produção, as estruturas de classe e as maneiras de pensar [...] entre a teoria e a prática; [...] entre o objetivo e o subjetivo; [...] entre a indução e a dedução [...] não podemos conhecer uma coisa a não ser decompondo-a, para a seguir recompô-la, reconstruí-la e reagrupar por partes. Análise e síntese são inseparáveis, mas para sintetizar com êxito é preciso analisar (MINAYO, 1998, p. 71-75).

O universo e a amostra da pesquisa teve como foco o estado de Sergipe por ser um dos pioneiros a desenvolver a política de Educação do Campo (sendo protagonista dos demais

¹⁵ Qualquer fenômeno a que o homem se propõe estudar, não pode ser visto como estático, inerte, diante de quem conhece, mas como processo, o que é essencialmente dinâmico, em constante alteração, e portanto, de contradições [...] Enfim, qualquer conhecimento tem que ser desvelado em suas contradições, porque mais importam as tendências contrárias entre si que são próprias a todas as coisas e a todos os fenômenos da realidade objetiva [...] (LACKS, 2004, p. 109).

¹⁶ Entendemos possibilidades como o que pode produzir-se quando as condições são propícias. São formações materiais, propriedades e estados inexistentes na realidade, mas que podem manifestar-se em decorrência da capacidade que as coisas materiais têm para transforma-se. Realizando-se, a possibilidade transforma-se em realidade, sendo a realidade, portanto, uma possibilidade já realizada e, a possibilidade, uma realidade potencial (LACKS, 2004, p. 111).

processos em outros estados) e são constituídos pelos membros do Comitê EDUCAMPO de Sergipe, representantes dos 4 (quatro) colegiados territoriais sergipanos do Programa Territórios da Cidadania (Alto Sertão, Sertão Ocidental, Sul Sergipano e Baixo São Francisco – Mapa - **Anexo D**), professores de universidades federais¹⁷ e representantes de movimentos sociais e sindicais¹⁸.

Desta forma, a presente pesquisa envolveu diversos sujeitos, alguns com atuação nacional e envolvimento histórico com a luta por uma Educação do Campo (professores/as de universidades federais e representantes de movimentos sociais e sindicais) e outros com presença tão somente no estado de Sergipe, como os membros do EDUCAMPO (titulares e/ou suplentes), representantes das câmaras técnicas de Educação/Educação do Campo/Políticas Públicas (Alto Sertão, Sertão Ocidental e Sul Sergipano) e um representante do núcleo diretivo do Baixo São Francisco (Quadro com detalhamento desses sujeitos encontra-se no **Apêndice E**).

Todos os sujeitos da pesquisa têm vínculos com a Educação do Campo e alguns estão inseridos na luta por uma Educação do Campo desde a década de 1990 em diversas condições, papéis e protagonismos, assumidos de forma concomitante e articulados. Uns/as são professores/as de universidades públicas que militam e/ou militaram em movimentos sociais e sindicais e fóruns que defendem outro projeto de sociedade, incluindo outro modelo de educação para o campo e a cidade, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores/as Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, Movimento Nacional de Educação do Campo, Movimento de Organização Comunitária (MOC), Confederação Nacional dos Trabalhadores/as da Agricultura (CONTAG), Federação Nacional dos Trabalhadores/as e das Trabalhador/as na Agricultura Familiar (FETRAF/SC), FONEC, Fóruns Catarinense e Paraense de Educação do Campo; coordenaram e/ou coordenam programas de Educação do Campo, o PRONERA, e cursos específicos, com oferta especial e regular, para a formação dos/as trabalhadores/as do campo, desde a alfabetização de jovens e adultos (EJA Alfabetização), passando pelo ensino médio profissionalizante (Normal/Magistério), ensino superior (Engenharia Agrônoma, Pedagogia da Terra, Licenciatura em Educação do Campo) até a pós-graduação (Especialização em Residência Agrária), além de ministraram disciplinas nos referidos cursos.

¹⁷ Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade de Brasília (UNB).

¹⁸ Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG).

Outros/as estiveram e/ou estão à frente e/ou inseridos/as em ações de Educação do Campo no âmbito estadual na condição de servidores públicos do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA/SE), Secretaria de Estado da Educação (SEED) e Empresa de Desenvolvimento Sustentável de Sergipe (PRONESE), Núcleo Estadual de Educação do Campo e EDUCAMPO, e de militantes de movimentos sociais, coordenando o Coletivo de Educação/MST/Se, Câmara Técnica de Educação do Território Sertão Ocidental/Se e Comitê de Educação do Território Alto Sertão. Outro está na condição de assessor de Gestão Social do Território do Baixo São Francisco, assessoria que problematiza sobre as políticas públicas, incluindo a Educação do campo e da cidade.

Por fim, dentre os representantes dos colegiados territoriais e do EDUCAMPO, alguns/as ensinaram em escolas do campo (Sindicato dos Trabalhadores/as da Educação de Sergipe (SINTESE) e PRONESE); uns/as iniciaram seus estudos em escolas do campo (Colegiados Sul Sergipano, Sertão Ocidental e Alto Sertão, MPA e MST); outros/as participaram de cursos do PRONERA, graduação e pós-graduação, como educadores/as e/ou educandos/as (MPA, MST, Colegiados Sertão Ocidental, Baixo São Francisco e Alto Sertão); outros/as estão inseridos/as em organizações governamentais (PRONESE e Conselho Estadual de Educação (CEE)), não governamentais (Centro Dom José Brandão de Castro (CDJBC) e movimento sindical (Federação dos Trabalhadores/as na Agricultura de Sergipe (FETASE)) que têm atuação, essencialmente, no campo e alguns participam de outros fóruns e conselhos: Fórum Sergipano de Educação Pública de Qualidade e Conselho Escolar.

A representante do MPA/EDUCAMPO foi aluna e o representante do Colegiado Territorial do Baixo São Francisco foi professor do curso de Licenciatura em Educação do Campo, ofertado pela UFS; a representante do MST/EDUCAMPO é formada em Pedagogia da Terra, pelo PRONERA, assim como o representante do Colegiado Territorial do Sertão Ocidental, curso ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a representante do Colegiado Territorial do Alto Sertão foi aluna do curso de especialização em Processos Históricos e Inovação Tecnológica no Semiárido (Residência Agrária), ofertado pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

A inclusão dos colegiados na pesquisa ocorreu em função de três questões: a Educação do Campo é uma preocupação e objeto de discussão dos territórios; o território Sertão Ocidental possui Câmara Técnica de Educação do Campo, Sul Sergipano possui Câmara Técnica de Políticas Públicas, incluindo a Educação do Campo, o território Alto Sertão criou, em 28 de fevereiro de 2015, quando da realização de uma audiência pública sobre a política de educação no território, um Comitê Gestor de Educação; os territórios incluem em seus

Planos Territoriais de Desenvolvimento Rural Sustentável (PTDRS) ações direcionadas a essa política¹⁹, “[...] o eixo Educação do Campo aparece em 75% dos territórios como prioritário para a elaboração dos Planos Territoriais de Desenvolvimento [...]” (MDA, 2006b, p. 6).

Comprovando a participação dos movimentos sociais e sindicais na condição de protagonista da luta pela Educação do Campo, esta política entra efetivamente na pauta de discussão do território Alto Sertão via MPA; no Sertão Ocidental, cabe ao MST provocar essa discussão e coordenar a Câmara Técnica de Educação e no Sul Sergipano, essa questão é uma tarefa do movimento sindical, representado pelos Sindicatos dos Trabalhadores/as e Trabalhador/as Rurais (STTR) e da FETASE. No Baixo São Francisco a educação é uma questão pontual²⁰, tendo em vista que as questões produtivas ainda são o foco desse território, consequência do processo de exclusão e pobreza presente em seus 14 (quatorze) municípios²¹,

Por termos universo, amostra e sujeitos de pesquisa diversificados, ressalto que o EDUCAMPO/Sergipe é um espaço privilegiado de pesquisa, tendo em vista que tem por finalidade e sentido de existência o exercício do controle social sobre a Educação do Campo, conforme previsto nos documentos que criaram e regulamentam seu funcionamento (Carta de Sergipe – **Anexo A**, Memória da reunião de criação – **Anexo B** e regimento interno - **Anexo C**). Conta em sua composição com a participação do MST, MPA e CONTAG/FETASE, movimentos sociais e sindicais que têm historicamente a Educação do Campo como uma bandeira de luta. Também é sistematicamente convidado para participar das reuniões dos colegiados territoriais que têm como ponto de pauta a Educação do Campo e é membro da câmara técnica de educação do colegiado territorial do Alto Sertão.

Neste sentido, os 11 (onze) anos de existência do EDUCAMPO/Sergipe, 2005 a 2015, constituem o espaço temporal da pesquisa. Friso que os colegiados territoriais existem há 12 (doze) anos, praticamente o mesmo tempo de existência do EDUCAMPO, considerando que os territórios Alto Sertão e Sertão Ocidental foram homologados em 2004, o Sul Sergipano em 2005 e o Baixo São Francisco em 2007, portanto o tempo de existência dos colegiados também forma o espaço temporal.

¹⁹ Informações obtidas com o articulador estadual da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) do MDA e na audiência pública realizada em Poço Redondo, Projeto de Assentamento (PA) Queimada Grande, em que esteve presente.

²⁰ Informações colhidas na minha inserção profissional nos territórios.

²¹ O território Baixo São Francisco agrega municípios que tem os menores indicadores sociais do estado: IDH entre 0,540 a 0,684; taxa média de urbanização de 56,3%; densidade demográfica de 63 hab/km²; taxa de analfabetismo de 35%; renda per capita de R\$ 91,00; 43,05% da população vivem em situação de pobreza, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2000). Agrega 7 comunidades quilombolas, 17 PA e uma alta concentração fundiária com presença da monocultura da cana de açúcar (PRONESE, 2010; SANTOS, 2013).

Com o objetivo de explorar e obter um maior número de informações possível sobre a realidade trabalhada, além de uma análise mais rica e aprofundada sobre o tema e o objeto de estudo, trabalhei com um conjunto de fontes de investigação – pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, observação participante, entrevistas e aplicação de questionário, ora de forma simultânea, ora isoladamente.

Também utilizei como fonte de coleta de dados recursos digitais pesquisas em *sites* de instituições governamentais (MEC, Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), INCRA, Fundação Cultural Palmares (FCP), secretarias e conselhos estaduais e municipais de educação) e de movimentos sociais e sindicais (MST, MPA, CONTAG), *blogs* dos comitês e fóruns estaduais de educação do Campo, envio de *e-mails* para secretarias, conselhos estaduais de educação e comitês e/ou fóruns estaduais de Educação do Campo para obter informações sobre a existência de resolução normatizando a Educação do Campo e de unidade orgânica responsável pela implementação da mesma no âmbito dos estados.

A pesquisa bibliográfica foi transversal em todo o processo, cujos objetivos foram conhecer a produção teórica existente sobre o tema; aprofundar os conhecimentos sobre as categorias teóricas (Estado, sociedade civil, política pública, política social, educação e educação do Campo), necessárias ao entendimento sobre a teoria e a realidade prática das políticas públicas e sociais no Estado contemporâneo (em especial, a inserção e participação dos movimentos sociais e sindicais e instâncias de participação e controle social na formulação, execução, acompanhamento e avaliação das políticas, programas e projetos sociais, com foco na Educação do Campo); assim como, dar suporte ao processo de análise e interpretação dos dados obtidos na pesquisa documental, nas entrevistas, nos questionários e observações participantes.

A pesquisa documental possibilitou um levantamento sobre a Educação do Campo: histórico, marco legal, concepção e operacionalização, papéis e atribuições do Estado, representado pelo MEC/SECADI, MDA, SEED/Núcleo de Educação, da Diversidade e Cidadania (NEDIC)/Coordenação de Educação do Campo e Secretarias Municipais de Educação (SME), CEE e da sociedade civil, representada pelos movimentos sociais e sindicais e instâncias de participação e controle social (colegiados territoriais e comitês estaduais e fóruns nacional e estaduais de Educação do Campo).

Para a realização desta pesquisa, li e analisei documentos oficiais de âmbito federal, estadual e municipal que normatizam a Educação do Campo e registram a vida das instâncias de participação e controle social da mesma, em especial do EDUCAMPO/Se: Parecer CNE/CEB nº 36/2001; Resolução CNE/CBE nº 1/2002; parecer CNE/CBE nº 1/2006; parecer

CNE/CBE nº 3/2008; Resolução CNE/CBE nº 2/2008; Lei nº 11, 947/2009; Decreto nº 6.755/2009; Decreto nº 7.352/2010; relatórios da Pesquisa Nacional sobre o PRONERA (I e II PNERA); Portaria nº 948/2015; Resolução Normativa nº 3/2010 do CEE de Sergipe; resoluções dos CME e documentos do EDUCAMPO - Carta de Sergipe (**Anexos A**), memória da reunião de criação (**Anexos B**), regimento interno (**Anexo C**), planos anuais de trabalho (PAT), memórias de reuniões ordinárias e extraordinárias, quadro de composição, memórias/relatórios de eventos realizados (encontros, oficinas, seminários e conferências), boletins, cartas e moções.

A leitura e análise dos pareceres, resoluções, leis e decretos contribuíram para a construção do histórico da Educação do Campo no Brasil e em Sergipe. A Carta de Sergipe, a memória da reunião de criação e o regimento interno possibilitaram a identificação dos objetivos, composição e organização (participação social e institucionalidade). Os PAT, memórias/relatórios, boletins, cartas e moções possibilitaram a reflexão sobre as ações cotidianas do EDUCAMPO: se atendem às competências do Comitê, conforme previsto na Carta de Sergipe e no regimento; se as ações são mais burocráticas e/ou mais políticas; como se dá a participação e o compromisso dos membros; possibilidades, limites e desafios no que tange à autonomia e ao exercício do controle social e os avanços e desafios da Educação do Campo.

A análise das fontes de pesquisa referentes à existência e ao funcionamento do Comitê EDUCAMPO/Se foi direcionada por um roteiro prévio dos aspectos a serem observados, enfocando: ano, instrumento de criação e tempo de existência; objetivos/finalidades; estrutura e composição; normas de funcionamento; tempo de mandato, responsabilidades e atribuições dos membros e equipe gestora; mudanças de regras e de normas de funcionamento; participação do Estado e da sociedade civil, ações previstas, realizadas e planejadas e deliberações e, no caso dos colegiados territoriais, o olhar foi direcionado para as ações de Educação do Campo.

Saliento que a leitura das memórias das reuniões ordinárias e extraordinárias, realizadas no período de junho de 2005²² a dezembro de 2015 e dos 10 (dez) PAT (2006 a 2015) do EDUCAMPO teve por objetivo melhor compreender o funcionamento do comitê e do seu exercício no controle social da Educação do Campo.

²² Apesar do EDUCAMPO ter sido criado em abril de 2005, como fruto do I Seminário Estadual de Educação do Campo, a primeira reunião ocorre em junho do referido ano, data da primeira memória de reunião. O registro anterior é a Carta de Sergipe da Educação do Campo (**Anexo A**).

Neste sentido, elaborei um quadro sintético²³ das 139 (cento e trinta e nove) reuniões convocadas (realizadas e não realizadas) com os seguintes dados: ano, quantidade de reuniões ordinárias e extraordinárias, participantes, assuntos previstos e realizados e deliberações. Posteriormente desmembrei as informações com a construção de quadros e apêndices com informações sobre a organização e o funcionamento do EDUCAMPO, instrumentos que possibilitaram a construção de uma radiografia do Comitê.

A observação participante foi realizada quando da minha inserção/envolvimento em 12 (doze) reuniões ordinárias e extraordinárias do EDUCAMPO realizadas no período de 2013 e 2016²⁴ e nas reuniões ampliadas dos colegiados territoriais, quando a Educação do Campo era ponto de pauta. Esta técnica teve por aporte um roteiro de observação, contendo os seguintes temas: membros presentes, pauta prevista e realizada e deliberações. Ao roteiro de observação foi acrescido um caderno de campo para anotações das observações colhidas.

A tarefa de realizar anotações de campo, segundo Triviños (1995, p.154), “é todo o processo de coleta e análise de informações, isto é, ela compreenderia descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo.”

Adotei a entrevista semi-estruturada porque esta

ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação [...] A entrevista semi-estruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Este traço favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores (TRIVIÑOS, 1995, p. 146-152).

Ademais, esse tipo de entrevista proporciona o olhar dos sujeitos sobre a realidade pesquisada, além de permitir que o pesquisador lance mão da gravação como forma de registro de todas as informações fornecidas pelos/as entrevistados/as, confrontando-as com o roteiro de entrevista e relacionando-as com as categorias teóricas trabalhadas. Para a realização das entrevistas utilizamos roteiro e/ou questionário para cada tipo de sujeitos e Termo de Consentimento Livre Esclarecido (**Apêndice D**).

²³ Esse quadro ficou com 166 laudas e serviu de base para a construção dos demais quadros sobre o funcionamento do EDUCAMPO.

²⁴ Apesar de participar do EDUCAMPO desde 2005, quando de sua criação, considerei para a observação participante as reuniões que participei no período de 2013 a 2015, ano de início do doutorado e de finalização da pesquisa de campo, respectivamente. Continuo participando das reuniões ordinárias e extraordinárias na condição de representante titular da PRONESE/SEAGRI.

Dentre os 28 (vinte e oito) sujeitos envolvidos na pesquisa realizei entrevistas com 20 (vinte), conforme detalhamento no **Apêndice E**: 6 (seis) com representantes de universidades públicas e movimentos sociais e sindicais com envolvimento histórico com a Educação do Campo (**Apêndice A**); 4 (quatro) com representantes dos colegiados territoriais (**Apêndice C**) e 10 (dez) dos 21 (vinte e um) membros do EDUCAMPO, sendo 8 (oito) atuais e 2 (dois) ex-membros que representavam a SEED e o INCRA²⁵ (**Apêndice B**), após apresentação, discussão e aceitação do projeto de pesquisa em duas reuniões ordinárias do EDUCAMPO, realizadas em novembro de 2013 e março de 2015 (**Anexos E e F**).

Apesar do EDUCAMPO ser composto por 21 (vinte e um) membros, conforme Art. 3^a do Regimento Interno do EDUCAMPO (**Anexo C**), busquei entrevistar os 18 (dezoito) representantes com maior participação nas reuniões e comissões de trabalhos, identificados por meio das listas de presença das reuniões ordinárias e extraordinárias e das memórias das reuniões (**Apêndice E**). Destes, somente 9 (nove) responderam ao questionário da pesquisa²⁶, correspondendo a 42,8% da composição do EDUCAMPO e a 50% dos membros com mais frequência as reuniões, conforme **Quadro 25 - Frequência dos Membros do EDUCAMPO às Reuniões**.

Dentre os 3 (três) membros não envolvidos na pesquisa, 1 (um) é governamental (Coordenadoria da Juventude - CEJUV) e 2 (dois) são ONG (Associação Mantenedora da Escola Família Agrícola -AMEFAL e Instituto e Centro de Formação e Assessoria na Agricultura Familiar do Estado de Sergipe (ICEFASE). O não envolvimento destes deve-se à não participação nas reuniões desde 2013, no caso da AMEFAL e ao pouco tempo de inserção CEJUV (2014) e ICEFASE (2015) no EDUCAMPO.

O estudo documental, a realização das entrevistas, a aplicação dos questionários e a participação nas reuniões do EDUCAMPO foram passos essenciais e fundamentais no processo de coleta de dados, na problematização da temática e na análise e interpretação dos dados, assim como em todo processo investigativo, que tiveram como referência o

²⁵ Em função da intensa participação do INCRA no EDUCAMPO de 2005 até o ano de 2012 e das contribuições dos ex-membros da SEED na implantação deste comitê.

²⁶ Os representantes da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Empresa de Desenvolvimento Agropecuário de Sergipe (EMDAGRO), MDA, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), Fundação Dom José Brandão de Castro (FDJBC), Fórum Permanente de Educação de Jovens e Adultos (FPEJA, UNCME, Associação Cultural Raízes Nordestina (ACRANE) e UNDIME não responderam ao questionário, apesar do envio de diversos emails e solicitações/cobranças nas reuniões ordinárias extraordinárias do EDUCAMPO, cujo assunto entrava no item o que ocorrer. Destes, apenas um representante justificou a não participação na pesquisa (pouco conhecimento acumulado).

materialismo histórico dialético e a articulação entre o concreto (a realidade) e o abstrato (categorias teóricas).

Teoria e prática foram articuladas de forma viva e dinâmica, momento ímpar de diálogo entre as categorias de conteúdo (reveladas pela pesquisa empírica, em especial as entrevistas, conforme detalhamento no **Apêndice G**), as categorias teóricas definidas a priori, desde o projeto de pesquisa (Estado, sociedade civil, política pública, política social, educação e educação do Campo) e de reconhecimento das contradições e possibilidades presentes no exercício da participação e do controle social da Educação do Campo.

A realização das entrevistas com professores/as das universidades, representantes de movimentos sociais e sindicais, do EDUCAMPO/Se e dos colegiados territoriais e análise das questões trabalhadas constituíram solos férteis para a colheita de 5 (cinco) categoriais de conteúdo intrínsecas a discussão sobre a Educação e a Educação do Campo: 1) Formulação da política pública de educação e de Educação do Campo; 2) Educação do Campo e Reforma Agrária; 3) Trajetória e conteúdo da Política de Educação e da Educação do Campo; 4) Educação do Campo em Sergipe; 5) Participação e controle social²⁷.

A categoria Formulação da política pública de educação e de Educação do Campo foi colhida das questões: 1 (um) e 2 (dois) trabalhadas com professores/as de universidades e com representantes de movimentos sociais e sindicais, EDUCAMPO e colegiados territoriais; 6 (seis) e 8 (oito) dos roteiros de entrevistas utilizados com professores/as de universidades, representantes de movimentos sociais e sindicais e membros do EDUCAMPO; 13 (treze), 15 (quinze) e 10 (dez) problematizadas pelos/as professores/as de universidade, membros do EDUCAMPO e representantes dos colegiados territoriais, respectivamente.

A questão 3 (três) trabalhadas pelos/as professores/as, representantes de movimentos sociais e sindicais, membros do EDUCAMPO e dos colegiados territoriais bem como as questões 4 (quatro) e 5 (cinco) problematizadas pelos/s professores/as de universidades,

²⁷ Algumas questões estão presentes nos 2 (dois) roteiros de entrevistas que subsidiaram os diálogos com os/as professores/as das universidades, representantes de movimentos sociais e sindicais e com os representantes dos colegiados territoriais, e no questionário respondido pelos membros do EDUCAMPO. Algumas questões dão conta de mais de uma categoria de conteúdo, a exemplo das questões 3, 4 e 5 da primeira parte dos roteiros aplicados com professores universitários, representantes de movimentos sociais e sindicais e com os membros do EDUCAMPO e a 4 do roteiro utilizado com os representantes dos colegiados territoriais, que tem conteúdos das categorias Educação do Campo e Reforma Agrária e Trajetória e conteúdo da Política de Educação e da Educação do Campo, trabalhadas no categoria Educação do Campo e Reforma Agrária; questões 7, 8 e 9 da 2ª parte do questionário respondido pelos membros do EDUCAMPO, cujos conteúdos podem ser trabalhados nas categorias Formulação da Política Pública de Educação e de Educação do Campo e Participação e Controle social (questões 7 e 8), Participação e controle social e Educação do Campo em Sergipe (questão 9), utilizadas nas discussões da categoria Educação do Campo em Sergipe (questões 8 e 9) e Participação e controle social (questão 7).

representantes de movimentos sociais e sindicais e membros do EDUCAMPO geraram a categoria Educação do Campo e Reforma Agrária.

A categoria Trajetória e conteúdo da Política de Educação e da Educação do Campo foi colhida das questões 10 (dez), 11 (onze) e 12 (doze) refletida pelos/as professores/as de universidades e representantes de movimentos sociais e sindicais; 14 (quatorze) discutida pelos/as membros do EDUCAMPO; e 9 (nove) dos/as representantes dos colegiados territoriais.

As entrevistas realizadas junto a membros do EDUCAMPO, especificamente as questões 10 (dez), 11 (onze), 12 (doze), 13 (treze) 1 (um), 4 (quatro), 8 (oito) e 9 (nove) da primeira e segunda parte do roteiro de entrevista, respectivamente aliada às reflexões dos/as representantes dos colegiados territoriais apresentadas nas questões 4 (quatro), 5 (cinco), 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) revelaram a categoria Educação do Campo em Sergipe

A categoria Participação e controle social é fruto da problematização feitas por: professores/as e representantes de movimentos sociais e sindicais ao responderem as questões 7 (sete) e 9 (nove) da primeira parte do roteiro de entrevistas e todas as questões da segunda parte (1 a 12); membros do EDUCAMPO ao refletiram sobre as questões 7 (sete) e 9 (nove)/primeira parte e 2 (dois), 3 (três), 5 (cinco) a 13 (treze) da segunda parte da entrevista; representantes dos colegiados quando discutiram sobre as questões 11 (onze), 12 (doze) e 13 (treze).

Ressalto que as categorias de conteúdo (Formulação da política pública de educação e de Educação do Campo, Educação do Campo e Reforma Agrária, Trajetória e conteúdo da Política de Educação e da Educação do Campo, Educação do Campo em Sergipe, Participação e controle social); as categorias teóricas (Estado, sociedade civil, política pública, política social, educação e educação do Campo) e as categorias totalidade, possibilidade e contradição – categorias centrais do materialismo histórico dialético -, estão presentes em toda a tese.

Com a finalidade de sistematizar as informações coletadas e as reflexões desenvolvidas e apresentar os resultados da pesquisa, o presente estudo está estruturado em 4 (quatro) capítulos. O capítulo 1 (um) traz uma abordagem geral sobre o tema, o objeto, os objetivos do estudo, as questões norteadoras, a tese e a metodologia adotada na pesquisa, constituindo-se na **introdução**.

No capítulo 2 (dois) **“Estado e Política Pública”** apresento o referencial teórico utilizado para tratar do tema e do objeto, apoiando-se em autores clássicos e contemporâneos que refletem e problematizam sobre as categorias **Estado, sociedade civil, política pública, política social, questão agrária, educação, educação no e do campo** e apontam alguns

caminhos e estratégias adotadas pelo Estado e sociedade civil para enfrentamento e superação da realidade posta ou, parafraseando Netto (2000), da “barbárie” presente no mundo capitalista e, com mais intensidade, nos países do capitalismo periférico.

No capítulo 3 (três), **“Educação do Campo: percursos de uma caminhada na construção de uma política pública”** desenvolvo uma discussão sobre a Educação do Campo com ênfase no surgimento, marco legal, objetivos e na participação dos movimentos sociais, movimentos sindicais e instâncias de participação e controle social. Observo tal participação em relação à formulação, execução, monitoramento e avaliação a fim de apreender as intencionalidades e perspectivas explícitas e implícitas nessa política. Somando a isso realizo uma análise crítica sobre controle social com vista a identificar o contexto de seu surgimento, os sentidos do envolvimento nas políticas públicas e sociais, a quem se destina e interessa e como vem sendo efetivado na Educação do Campo. Encerrando o capítulo, faço uma discussão sobre a Educação do Campo em Sergipe.

Os estudos que trabalham em uma perspectiva crítico-dialética a **Educação, Educação Rural, a Educação do Campo e a Educação do Campo em Sergipe**, aliado a análise dos marcos legais da Educação e da Educação do Campo e das entrevistas constituem o solo e as sementes germinadores desse capítulo.

No capítulo 4 (quatro) **“Educação do Campo e controle social: intencionalidades e perspectivas”** problematizo sobre a **participação e o controle social da Educação do Campo** à luz da experiência vivenciada pelo EDUCAMPO/Se. Os solos e as sementes que germinaram este capítulo foram: pesquisa documental no arquivo do EDUCAMPO; entrevistas; observação participante nas reuniões e ações desenvolvidas pelo comitê e colegiados territoriais e análise das legislações que regulamentam a implantação e o funcionamento de Programas e Projetos direcionados a Educação Campo e a participação e o controle social nas políticas públicas

Finalizando o capítulo, apresento uma análise mais detalhada sobre as possibilidades/conquistas, contradições/limites/desafios vivenciados pelo EDUCAMPO no exercício de controle social da Educação do Campo. Para tanto, dialogo com os referenciais teóricos e as categorias também trabalhados nos capítulos 2 (dois) e 3 (três).

Por fim, são apresentadas as conclusões²⁸ com a denominação **“Enfim, chegou a hora da última colheita”**, momento de resgate dos resultados apresentados nos capítulos e de conexão destes com as questões norteadoras, os objetivos e a tese defendida no estudo.

²⁸ Apesar da conclusão pertencer aos elementos textuais, não recebe, como os demais elementos, um indicativo numérico, segundo o item 2.1.15 Sumário e o Apêndice I – Sumário, do Manual de Normas para a Elaboração de Dissertações e Teses do Núcleo de Pós-Graduação em Educação (2012, p. 27-47).

2. ESTADO E POLÍTICA PÚBLICA

O medo é que isso vá tomando corações e mentes na convicção de que a educação e a ciência somente podem desempenhar o seu genuíno papel se articuladas, permanentemente, à *luta pela construção da República do Trabalho*. Nela, a terra, as máquinas, a ciência, o conhecimento, a cultura, a educação e a arte são meios para qualificar a vida em todas as suas dimensões e não a propriedade privada, que a mutila (FRIGOTTO, 2010, grifos do autor).

O Estado e as políticas públicas na atualidade, denominada por Iamamoto (2009) de “Cena Contemporânea”, possuem características e especificidades, frutos da globalização econômica, do capitalismo em sua fase neoliberal e imperialista e da crise estrutural do capital. Esse cenário impõe a reestruturação do Estado, materializada pela adoção da lógica e dos princípios da administração privada na gestão pública, privatização do patrimônio e das políticas públicas, cortes nos orçamentos das políticas sociais, desresponsabilização do Estado para com as políticas públicas e a garantia dos direitos.

Todo esse processo impõe minimização da estrutura do Estado, transferência de responsabilidades históricas e legais²⁹ do Estado para o mercado e a sociedade civil, com consequente envolvimento e participação dos/as trabalhadores/as nas intervenções públicas³⁰, predominância no âmbito das políticas sociais de programas e projetos sociais focalizados nos mais pobres e com condicionalidades de acesso e/ou permanência³¹, em uma nítida afronta aos direitos fundamentais³² e aos princípios constitucionais³³, desfinanciamento, mercantilização e mercadorização das políticas públicas.

A reestruturação do Estado sob a justificativa de ser necessária e imprescindível ao enfrentamento e superação da crise, aliás, única alternativa, segundo os defensores do capital e do capitalismo (MARTINS, 2009; MÉSZÁROS, 2009, 2015), além de não enfrentar a questão social, apreendida como “conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o

²⁹ Responsabilidades e atribuições previstas em leis que orientam e obrigam sua aplicação pelo Estado com vistas à materialização dos direitos positivados na Constituição Federal de 1988 (Art. 6º a 11 e 193 a 232). São também concebidas como responsabilidade social imperativa do Estado, demarcadas em dispositivos legais, portanto de procedimento obrigatório por parte do mesmo.

³⁰ E em alguns programas e projetos sociais a participação dos/as trabalhadores/as por meio de uma organização social (associação, cooperativa, sindicato) é uma condicionalidade de acesso, a exemplo do PCPR e do PNCF.

³¹ Bolsa Família, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), Benefício da Prestação Continuada (BPC), Projeto de Combate à Pobreza Rural (PCPR), Programa Nacional do Crédito Fundiário (PNCF), dentre outros.

³² Os direitos fundamentais são considerados indispensáveis à pessoa humana, necessários para assegurar a todos uma existência digna, livre e igualitária: direito à vida; direito à liberdade; direito à igualdade (formal e material); direito à segurança; direito à propriedade.

³³ Universalidade de cobertura e atendimento, uniformidade e equivalência dos benefícios e serviços às populações urbanas e rurais, equidade na forma de participação no custeio.

trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto que a apropriação de seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade” (IAMAMOTO, 2007, p. 27) e de não superar a realidade de pobreza, exclusão e desigualdade social - presentes historicamente no Brasil e nos países do capitalismo periférico -, aprofundou velhas manifestações da questão social e produziu novas, a exemplo do desemprego estrutural, ampliação da pobreza nos EUA e na Europa, intensificação da precarização do trabalho com ressurgimento de trabalhos em condições análogas ao trabalho escravo, falência dos Estados, intensificação da pobreza e dos fluxos migratórios ilegais, além da intensificação da concentração da riqueza³⁴, realidade que nos leva a concordar com Mészáros (1989) quando este afirma que:

o poder de intervenção do Estado na economia – não há muito tempo amplamente aceito como remédio milagroso para todos os possíveis males e problemas da ‘sociedade industrial moderna’ – limita-se estritamente a acelerar a maturação destas contradições. Quanto maiores as doses ministradas ao paciente convalescente, maior sua dependência do remédio milagroso, ou melhor, mais graves os sintomas descritos acima como distorção estrutural de todo sistema capitalista de custos; sintomas que prenunciam ameaçadoramente uma paralisação e um colapso definitivos dos mecanismos de produção e expansão do capital. E o fato de que o suposto remédio se revela, posteriormente, um indutor de novas crises, demonstra claramente que não se trata aqui de uma ‘disfunção passageira’, mas de uma contradição fundamental e dinâmica da totalidade da estrutura de produção do capital em sua fase histórica de desintegração (MÉSZÁROS, 1989, p. 46)

Borón (2014) ao analisar a atual conjuntura dos países capitalistas afirma que o problema central do capitalismo é a destruição que este provoca nas sociedades, condenando a grande maioria da população mundial a viverem em condições de pobreza e/ou miséria.

O problema da civilização capitalista é que destrói as sociedades e, a grande maioria, as condena à pobreza e à miséria, não só na América Latina. É só olhar o que está acontecendo hoje na Europa, o que está acontecendo num país como a Espanha, como a Grécia, por exemplo, com grandes avanços na legislação trabalhista que estão de sendo varridos de cena (BORÓN, 2014, p. 33-34)

Essa realidade contribuiu, por um lado para a desarticulação dos movimentos sociais e sindicais e para surgimento e/ou ressurgimento de organizações sociais distantes dos interesses e lutas dos trabalhadores/as e, por outro, para o surgimento de movimentos de resistência que tomaram as ruas de diversos países e continentes: “norte da África, derrubando ditaduras na Tunísia, no Egito, na Líbia e no Iêmen; estendeu-se à Europa, com ocupações e greves na Espanha e Grécia e revolta nos subúrbios de Londres; eclodiu no Chile e ocupou *Wall Street*, nos EUA, alcançando no final do ano até mesmo a Rússia” (HARVEY *et al*,

³⁴ Segundo um estudo da pesquisa da *Oxford Committee for Famine Relief* (OXFAM), baseado em dados do banco *Credit Suisse* relativos a outubro de 2015, a riqueza acumulada pelo 1% mais abastado da população mundial equivale, pela primeira vez, à riqueza dos 99% restantes e as 62 pessoas mais ricas do mundo têm o mesmo - em riqueza - que toda a metade mais pobre da população global. (www.bbc.com).

2012, p. 7). Refletir sobre essa realidade constitui o objetivo central do presente capítulo.

2.1 CONFIGURAÇÕES DO ESTADO E DA POLÍTICA PÚBLICA NA CONTEMPORANEIDADE

As intensas modificações socioeconômicas e culturais relacionadas ao processo de globalização e de neoliberalização das economias capitalistas iniciadas em meados de 1970, ampliadas na década de 1980 e consolidado nos anos 90 do século XX, ganham no século XXI características próprias, inusitadas e um assombroso impulso em função do enorme salto qualitativo ocorrido nas tecnologias da informação e da crise estrutural do capital. (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2010; BOSCHETTI *et al*, 2008, 2010; BOSCHETTI e BEHRING, 2006; BEHRING, 2008; MARTINS, 2009; MÉSZÁROS, 2009, 2015).

Mészáros (2009) ao analisar o sistema capitalista dos dias atuais, afirma que:

estamos experimentando nos dias de hoje uma crise estrutural do sistema do capital como todo, destinada a piorar consideravelmente. Vai se tornar à certa altura muito mais profunda, no sentido de invadir não apenas o mundo das finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios da nossa vida social, econômica e cultural (MÉSZÁROS, 2009, p. 14).

Em essência a revolução da tecnologia da informação e a reestruturação do capitalismo deram origem à sociedade em rede, introduziram a globalização de atividades econômicas e financeiras estratégicas também denominadas por Chesnais (2005), de “mundialização financeira do capital”³⁵, a flexibilidade e a instabilidade do trabalho, uma cultura de instabilidade real ou uma “cultura da crise”³⁶, no dizer de MOTA (2008), a

³⁵ Segundo Chesnais (2005, p. 46, grifos do autor), classicamente, os autores distinguem três elementos constitutivos na implementação da mundialização financeira; a *desregulamentação* ou liberalização monetária e financeira, a *descompartimentalização* dos mercados financeiros nacionais e a *desintermediação*, a saber, a abertura das operações de empréstimos, antes reservados aos bancos, a todo tipo de investidor institucional. São os três ‘D’ [...] Há uma interação e um encadeamento profundo entre os três processos. A mundialização financeira remete tanto à ‘descompartimentalização’ *interna* entre diferentes funções financeiras e diferentes tipos de mercados (de câmbio, de crédito, de ações e obrigações) quanto à interpenetração *externa* dos mercados monetários e financeiros nacionais e sua integração aos mercados mundializados. A descompartimentalização externa se apóia sucessivamente na liberalização dos mercados de câmbio, na abertura do mercado de títulos públicos aos operadores estrangeiros e na abertura da Bolsa às empresas estrangeiras. A descompartimentalização interna abriu caminhos para uma (des)especialização progressiva dos bancos em nome da concorrência e da liberdade de empreendimento. É o terceiro ‘D’, a ‘desintermediação’, que permite às instituições financeiras não bancárias ter acesso aos mercados como prestadoras. Foram eles que tiveram um crescimento particularmente espetacular desde o início da desregulamentação financeira. Enfim, o movimento de liberalização e descompartimentalização foi igualmente marcado pela criação de numerosas formas novas de aplicação da liquidez financeira (o que se chama de novos produtos financeiros), à medida da remoção das regulamentações e controles nacionais anteriores abriu caminho para as ‘inovações financeiras’.

³⁶ Estratégia da burguesia com vistas a “criar as condições para instituir os novos objetos do consenso, quais sejam: a desqualificação teórica, política e histórica da existência de alternativas positivas à ordem capitalista e a negação de qualquer mecanismo de controle sobre o movimento do capital, seja enquanto regulação estatal, seja por meio de outros mecanismos democráticos de controle social, em favor da regulação do mercado [...]. O objetivo dessa cultura é trabalhar o consentimento ativo das classes subalternas; o núcleo temático é a

minimização do Estado e a construção de um novo padrão de sociabilidade do capital. (MARTINS, 2009; HARVEY, 2002).

Essa dinâmica global traz em seu bojo a flexibilização das relações de trabalho; o desemprego estrutural; o desmonte das políticas públicas, representando perdas de direitos sociais, historicamente conquistados pelos/as trabalhadores/as; fim do Estado de Bem Estar social; implantação de políticas sociais focalizadas, seletivas e excludentes e a redução do papel do Estado – implantação do Estado Mínimo – com a transferência de responsabilidades deste para o mercado e para a sociedade civil, tanto no âmbito da formulação como da execução, monitoramento, avaliação e controle social das políticas públicas, especialmente os de corte social.

A crise do capitalismo democrático (RAICHELIS, 1998; MONTAÑO e DURIGUETTO, 2010) ou do *Welfare State* (BEHRING e BOSCHETTI, 2006) articulada com a modernidade e com o processo de globalização, traz transformações econômicas, políticas, sociais e culturais além de inovações tecnológicas e institucionais que geram impactos fundamentais na política dos Estados-Nação e na vida das pessoas, bem como uma revisão do papel do Estado e da sociedade e a “ construção da cidadania mercantil, onde é necessário o pagamento pelo acesso aos serviços básicos” (CHAVES, 2012, p. 204-205). Por isso muitos lutam por reformas, pois, é o máximo que se vê como horizonte em um país onde o capital domina todas as esferas, incluindo a política do bem-estar social.

Para Mészáros (2009), “o crescimento do desemprego por toda parte numa escala assustadora, e a miséria humana a ele associado, são consequências naturais e necessárias da crise que se aprofunda nos ramos produtivos da ‘economia real’”. Portanto, para ele (2009, p. 25-65, grifos do autor)

Esperar uma solução feliz para esses problemas vinda das operações de resgate do Estado capitalista seria uma grande ilusão [...] A cega ‘lei natural’ do mecanismo de mercado traz consigo o inelutável resultado de que graves problemas sociais necessariamente associados à produção e à concentração do capital jamais são *solucionados*, mas apenas *adiados* e, de fato, transferidos ao plano militar, dado que o adiamento não pode se dar indefinidamente [...] crescimento e expansão são necessidades iminentes ao sistema de produção capitalista, e quando os limites locais são atingidos não resta outra saída a não ser reajustar violentamente a relação dominante de forças.

Nesse processo estão presentes movimentos de resistências, a exemplo das velhas e permanentes ocupações de terrenos urbanos e moradia nas metrópoles e nas grandes cidades

socialização da idéia de que a crise afeta indistintamente toda a sociedade; ela é formadora da hegemonia do grande capital e também protagonista do consentimento ativo das classes subalternas, na medida em que seja capaz de elaborar uma visão socializadora da crise, conseguindo estruturar campos de lutas, formar frentes consensuais de intervenção e construir espaços de alianças” (MOTA, 2008, p. 97- 108).

até os anos de 1980 e nas médias e pequenas cidades a partir da década de 90 do século XX, das ocupações de terras por trabalhadores/as rurais conduzidas por movimentos de luta pelo acesso à cidade, a terra e aos direitos (GOHN, 1991, 2003a, 2003b, 2003c; 2010a e b; AMMANN, 1991) e dos recentes movimentos nacionais - manifestações de junho de 2013 (MARICATO *et al*, 2013; GOHN, 2014) - e internacionais, as rebeliões e ocupações de 2011, ano em que “uma onda de mobilizações e protestos sociais tomou a dimensão de um movimento global [...]” (HARVEY *et al*, 2012, p. 7) contra o avanço do capital imperialista, pois

O capital, quando alcança um ponto de saturação em seu próprio espaço e não consegue simultaneamente encontrar canais de expansão, na forma de imperialismo e neocolonialismo, não tem alternativa a não ser deixar que sua própria força de trabalho local sofra as graves consequências da deterioração da taxa de lucro. De fato, as classes trabalhadora de algumas das mais desenvolvidas sociedades “pós-industriais” estão experimentando uma amostra da real perniciosidade do capital ‘liberal’ (MÉSZÁROS, 2009, p. 70).

Nesse contexto, para manter a ordem e assegurar a reprodução do capital o Estado atua como regulador das relações sociais a serviço da manutenção dessas relações, das relações capitalistas em seu conjunto e não especificamente a serviço dos interesses do capital, a despeito de reconhecer a dominação do mesmo nas relações de classe, visto ser este “uma síntese das relações sociais, sob a hegemonia do capital, o que implica uma diretiva de classe, mas incorporando demandas dos trabalhadores expressadas no processo de luta de classes” (BEHRING, 2008, p. 22).

Neste sentido, segundo Coutinho (2008, p. 64, grifos do autor),

o Estado não é mais a encarnação direta e imediata dos interesses da classe dominante (não é simplesmente o ‘comitê’ dessa classe ou seu ‘poder de pressão’) mas, é *também* o resultado de um equilíbrio dinâmico e mutável entre classes dominantes e classes subalternas, no qual essas últimas conseguem (ou podem conseguir) implantar posições de poder no seio dos aparelhos do Estado.

Para tanto, o Estado se amplia, incorpora a sociedade civil e a sociedade política (inclusive os empresários ou principalmente eles) e se transforma em uma instância jurídica e política integrante do sistema social necessária para administrar os conflitos estruturais a reprodução das relações de produção e “funciona como administrador dos conflitos advindos das relações sociais da sociedade civil, controlando o metabolismo social para a manutenção da hegemonia da classe economicamente dominante” (CORREIA, 2004, p. 161-162).

Na condição de assegurado da dominação do capital sobre o trabalho o Estado é responsável por: a) criação das condições gerais de produção; b) repressão a todo e qualquer tipo de ameaça ao modo de produção e acumulação, utilizando o exército, a polícia, os sistemas judiciário e penitenciário; e c) integração das classes subalternas e a legitimação da

ordem por meio da reprodução da ideologia da classe dominante, função executada por meio da educação, cultura e meios de comunicação e dos serviços sociais (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2010).

Para criar as condições básicas imprescindíveis ao processo de acumulação, legitimação da ordem social e econômica e integrar as classes subalternas o Estado capitalista lança mão das políticas públicas em suas duas espécies: a política econômica e a política social.

Ao contemplar todas as forças e agentes sociais, comprometendo o Estado, a política social se afigura uma *política pública*, isto é, um tipo, dentre outros, de *política pública*. Ambas as designações (política social e política pública) são *policies* (políticas de ação), integrantes do ramo de conhecimento denominado *policy science*, só que a política social é uma *espécie do gênero* política pública (*public policy*). Fazem parte desse gênero relativamente recente na pauta dos estudos políticos, todas as políticas (entre as quais a econômicas) que requerem a participação ativa do Estado, sob o controle da sociedade, no planejamento e execução de procedimentos e metas voltados para a satisfação de necessidades sociais [...] (PEREIRA, 2009, p. 173, grifos da autora).

Com base na afirmação de Pereira (2009), as políticas social e econômica contribuem para a reprodução e consolidação do modo de produção capitalista, estão em lados opostos, em permanente contradição, porém, ambas cumprem funções econômicas e sociais, diferenciando-se os âmbitos prioritários de atuação: a social privilegia os da reprodução, da redistribuição e do consumo social, conferindo primazia às necessidades sociais e a econômica os da produção, da acumulação, da concentração e do consumo, tendo como objeto central os mecanismos que asseguram a rentabilidade dos negócios na economia de mercado.

A política pública em sua natureza e modalidades exprime a correlação de forças existente na sociedade - permanente na sociedade capitalista -, porém, sofre influência da conjuntura política, econômica e social que atravessa cada momento histórico e envolve a luta entre o capital e o trabalho, entre os contraditórios interesses dos capitalistas e dos trabalhadores (MARX e ENNGELS, 1998, 2009).

O processo de industrialização e urbanização aprofundou as desigualdades sociais e a má distribuição da renda e da riqueza social além de intensificar a exploração dos/as trabalhadores/as na Europa, principalmente Inglaterra, França e Alemanha; provocou a formação de uma consciência de classe, com consequente aumento da capacidade de pressão social do/as trabalhadores/as; aperfeiçoou os instrumentos de luta, a exemplo das organizações sindicais e dos partidos políticos; impulsionou a criação de uma legislação social e de uma série de medidas de proteção social no campo da seguridade social, apesar da resistência e repressão dos capitalistas que detinham e detém o poder econômico, político e o

controle do Estado. (VIEIRA, 2004; BEHRING e BOSCHETTI, 2006; PEREIRA, 2009, MOTA, 2008).

Neste sentido, as políticas públicas são concebidas como

estratégia de ação pensada, planejada e avaliada, guiada por uma racionalidade coletiva, na qual, tanto o Estado como a sociedade, desempenham papéis ativos [...] implica sempre, e simultaneamente, intervenção do Estado, envolvendo diferentes atores (governamentais e não-governamentais), seja por meio de demandas, suportes ou apoios [...] (PEREIRA, 2008b, p. 90).

Na perspectiva apontada por Pereira (2008b), concretizar direitos conquistados pela sociedade e incorporados nas leis e alocar e distribuir bens públicos se constituem as duas principais funções das políticas públicas (social e econômica). Claro que o desempenho e alcance dessas funções estão intrinsecamente vinculadas às relações contraditórias entre o Estado e a sociedade, ao tempo e espaço de concepção e execução e aos /as usuários /as, ou seja, para quem a intervenção se destina.

As políticas públicas e especificamente a social é um produto do sistema capitalista³⁷, principalmente em sua fase monopolista quando o Estado passa a intervir nas expressões da questão social, cujas origens se encontram no mundo da produção. Razão que impede separar a política social das pressões e reivindicações da classe trabalhadora na busca de superação das desigualdades, de garantia dos direitos sociais e de exercício da cidadania, mesmo que não sejam atendidas em sua totalidade, porque como bem diz Vieira (1998, p. 10).

Nesta sociedade, cidadania representa igualdade jurídica. Há quem elabore outros conceitos de cidadania, considerando-a igualdade social, igualdade real. De fato, a cidadania fundamenta-se no princípio de que as pessoas são iguais unicamente perante a lei, porque cidadania consiste em instrumento criado pelo capitalismo para compensar a desigualdade social, isto é, a situação em que alguns acumulam riquezas, propriedades, enquanto outros não. Então, não existe cidadania sem garantia de direitos, sem igualdade jurídica.

Na verdade, o Estado capitalista ao conceber as políticas sociais contempla algumas demandas da classe trabalhadora em resposta a ação organizada dos/as trabalhadores/as com a intencionalidade de defender os interesses do capital, preservar o próprio sistema capitalista e garantir a dominação política, na forma de Estado de Bem-estar social, atua “[...] como educador e legitimador da ordem do capital.” (MARTINS, 2009, p. 19), o que nos leva a concluir que o *welfare state* não foi implantado para defender os interesses dos/as trabalhadores/as nem está a serviço da construção de uma sociedade diferente do capitalismo.

Portanto, os intelectuais orgânicos do capitalismo construíram o Estado de Bem-Estar

³⁷ Ressalta-se que a política social não é exclusiva do mundo capitalista. Pereira (2010, p. 15), recorrendo a um estudo de César (2010), afirma que “Ao eleger Cuba como campo empírico de estudos de caso, a autora desmonta a idéia de que a política social é uma invenção capitalista [...]”.

Social, o *Welfare State*, segundo Souza (2009), como uma alternativa, uma terceira via entre o socialismo e o capitalismo selvagem, uma estratégia que assegure o atendimento das necessidades do desenvolvimento capitalista, o enfrentamento da pressão da luta de classes e o apassivamento da classe trabalhadora, configurando “a junção do ‘melhor dos mundos’, na visão de Souza (2009).

a democracia liberal e o mercado, com pleno emprego e a universalização dos serviços públicos, entre eles a educação. O Estado de Bem-Estar Social somente existiu devido o temor dos capitalistas em relação à expansão do socialismo, mesmo na sua forma distorcida e degenerada, autoritária e burocrática, exemplificada pelas ditaduras stalinistas do Leste Europeu, China e URSS [...] (SOUZA, 2009, p. 106).

As políticas públicas e sociais do mundo capitalista, embora sejam criadas e executadas pelo Estado, contemplam interesses opostos – do Capital e do Trabalho – cariz que implica compreendê-las como “*um processo conflitivo atravessado pelas lutas de classes*, onde os diferentes grupos nele inseridos têm ‘ganhos e perdas’, ao mesmo tempo em que lutam e pressionam, ‘conquistam’ e ‘concedem’ alguma coisa aos demais sujeitos envolvidos” (PASTORINI, 1997, p. 97, grifos da autora).

O processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de classes, as contradições e os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade porque “o Estado, hoje menos que nunca, não é uma torre de marfim isolado das massas populares. As lutas atravessam o Estado permanentemente, mesmo quando se trata de aparelhos onde as massas não estão fisicamente presentes [...] (POULANTZAS, 2000, p. 262).

Considero importante lembrar, recorrendo a Engels (2010, p. 215-216) que o Estado

nasceu para conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se vale o capital para explorar o trabalho assalariado [...].

Portanto, não podemos esquecer que as políticas públicas são concebidas e executadas pelo Estado, arena privilegiada de luta por acesso à riqueza social, expressão das relações sociais e da correlação de forças entre as classes que se dá pelo confronto aberto, pela negociação ou pela antiga e atualíssima cooptação, cujo objeto de desejo é a hegemonia de uma determinada classe e do projeto de sociedade que defende, portanto as “*políticas públicas* – sociais e/ou econômicas -, longe da idéia de *consenso social*, são a expressão de conflitos de interesses das camadas e classes sociais” (SILVA, 1997, p. 189, grifos do autor).

O caráter regulador e contraditório da política pública e social capitalista possibilita que esta cumpra funções políticas (integração dos setores subalternos à vida política e social e legitimação da ordem), econômicas (barateamento da força de trabalho mediante a socialização dos custos de reprodução do/a trabalhador/a e do capitalismo) e sociais (redistribuição dos recursos sociais); tenha “como alvo às sequelas da ‘questão social’, ou seja, aquele conjunto de problemáticas sociais que se gestam com o surgimento da classe operária de uma sociedade capitalista [...] seu objetivo é assegurar as condições necessárias para o desenvolvimento do capitalismo monopolista” (PASTORINI, 1997, p. 80) e não a mera e simples correção dos efeitos negativos desse estágio do capitalismo.

Portanto, ao se conceber, operacionalizar e avaliar as políticas públicas é essencial que Estado, movimentos sociais e sindicais, ONGs e instâncias de participação e controle social considerem os diversos interesses, as contradições, as especificidades das comunidades, famílias e indivíduos atendidos e os fatores culturais, aqueles que historicamente vão construindo processos diferenciados de representações, de aceitação, de rejeição e de incorporação das conquistas sociais por parte de determinada sociedade.

As políticas públicas exercem, pelo menos em tese, um impacto sobre o bem-estar dos/as trabalhadores/as e são classificadas quanto ao seu papel nas relações sociais, a natureza ou grau da intervenção e a abrangência dos possíveis benefícios.

No que tange às relações sociais, as políticas públicas podem ser: 1) redistributivas quando são concebidas com o objetivo de redistribuir a riqueza socialmente produzida e enfrentar as manifestações mais perversas da questão social presente no capitalismo. As políticas de educação, saúde, emprego e renda, reforma agrária estão inseridas nesse grupo; 2) distributivas - as que atendem a demandas pontuais de grupos sociais específicos por meio da oferta de equipamentos e serviços públicos, têm uma conotação clientelista, assistencialista e paternalista, um cariz compensatório e são majoritárias no capitalismo; 3) regulatórias criadas de forma mais intensa, a partir dos anos 1990 como parte do receituário neoliberal.

As políticas regulatórias têm como objetivo regular ou criar normas para o funcionamento dos serviços públicos e estatais que são transferidos para a esfera privada via privatização direta (venda do patrimônio público estatal) ou indireta (acordos de cooperação, contratos de repasses de recursos, convênios, editais, chamadas públicas com participação exclusiva e/ou prioritária de empresas privadas e/ou organização da sociedade civil), no caso brasileiro as agências reguladoras³⁸ dos serviços públicos que foram totalmente

³⁸ Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), Agência Nacional de Eletrificação (ANEEL), Agência

desestatizados, assim como dos que são ofertados por organismos estatais e não estatais, como a saúde e a previdência social (COSTA, 2006).

Quanto à natureza ou grau da intervenção, as políticas públicas são: 1) estruturais - quando suas ações são direcionadas para o enfrentamento das causas da desigualdade social, com consequente superação desta por meio da implementação de políticas de acesso à renda e à propriedade; 2) conjunturais - têm por objetivo amenizar uma situação temporária, imediata, através de intervenções sociais emergenciais, paliativas e compensatórias, a exemplo das políticas de combate à pobreza financiadas pelo Banco Mundial³⁹, tão em voga no capitalismo contemporâneo (BEHRING e BOSCHETTI, 2006; PEREIRA, 2008, 2009, 2010; SILVA, YASBEK e DI GIOVANNI, 2008, PEREIRA, 2010).

No que se refere à abrangência dos possíveis benefícios elas podem ser universais, segmentais e fragmentadas. Nesta classificação os programas, projetos e ações podem ser destinados a todos/as trabalhadores/as, a um segmento caracterizado por um fator determinado (idade, condição física, gênero) e/ou a grupos sociais de cada segmento.

As políticas públicas não são enquadradas em uma única classificação tendo em vista o caráter interventivo e as demandas dos/as trabalhadores/as. Uma política pode ser ao mesmo tempo redistributiva, estrutural e universal, o caso das políticas de educação, saúde e reforma agrária. Uma política redistributiva pode ter programas e projetos segmentais, a exemplo das intervenções sociais com recortes geracionais, étnicos, de gênero e espaciais (geográfico) bem como ações fragmentadas tendo em vista as especificidades existentes nesses recortes, a diversidade sociocultural, as particularidades de cada sociedade e a dívida social que tenha com os/as trabalhadores/as.

Na implantação das políticas públicas pelo Estado capitalista é importante lembrar que as ações desencadeadas não se fazem sem embates, contradições e conflitos entre os interesses em jogo, confrontando-se relações de poder para o atendimento às expectativas de diferentes grupos, pois, como afirma Poulantzas (2000, p 131), “o Estado não é pura e

Nacional de Petróleo (ANP), Agência Nacional de Saúde (ANS).

³⁹Segundo Pereira (2010), a orientação da redução da pobreza faz parte das ações do Banco Mundial desde 1963 e foi intensificada na Era MacNamara (1968-1981), por meio de investimentos na agricultura (agropecuária), setor que teria maior expansão no portfólio do Banco a agropecuária, por constituir-se em “fator-chave para o crescimento econômico na maioria dos países em desenvolvimento”, da qual viveriam dois terços da população daqueles países e na área social com financiamento de projetos considerados tradicionalmente não produtivos, por não gerarem retornos econômicos imediatos em moeda forte – como educação, fornecimento de água potável, saneamento básico, nutrição, saúde primária, habitação urbana e planejamento familiar. Para aprofundamento dessa discussão ler PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. São Paulo/Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

simplesmente uma relação, ou a condensação de uma relação: é a condensação material e específica de uma relação de forças entre classes e frações de classes”.

As políticas sociais em tempos de neoliberalismo⁴⁰ além de acentuar a focalização, a seletividade, a exclusão e o caráter compensatório das intervenções sociais são privatizadas, cuja oferta deixa de ser de responsabilidade exclusiva do Estado, realidade que as tornam “ineficazes justamente por manterem esta visão focalista e imediatista da realidade e nunca da sociedade como um todo, com presente, passado e futuro [...]” (PEREIRA, 2005, p. 30); vem acompanhada de “[...] uma redução na qualidade e complexidade dos serviços públicos [...]” (CORAGGIO, 1996, p. 90) e provocam segundo Soares (2004b, p. 5-6),

graves consequências do ponto de vista da pulverização de recursos, da fragmentação das ações, do aumento das desigualdades regionais e, em muitos casos, da diminuição da resolutividade e eficácia das ações públicas frente ao agravamento e ao aprofundamento da complexidade da questão social.

No neoliberalismo, estratégia política e ideológica do capital, conduzido a partir dos anos de 1970 pelas organizações financeiras internacionais - Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) - para garantir sua legitimidade, manter os avanços da globalização econômica, fortalecer a hegemonia capitalista e “edificar uma nova sociabilidade”, como bem afirma Martins (2009).

Embora tenha sido a ditadura do general Pinochet, após um violento golpe de Estado ocorrido em 1973, a primeira experiência concreta do projeto neoliberal, de fato, foram nos governos de Thatcher (1979) na Inglaterra, de Reagan (1980) nos Estados Unidos e, posteriormente, de Kohl (1982) na Alemanha, que aprofundaram as condições para o reordenamento do capitalismo, marcando o início da mais dura e abrangente ofensiva da economia política do capital sobre a classe trabalhadora nos anos mais recentes de nossa história, confluindo para edificação da nova sociabilidade (MARTINS, 2009, p. 31).

Para alcance de seus objetivos os condutores do neoliberalismo recolocam o papel do Estado como sendo central no sentido de assegurar as condições necessárias à liberdade de ação para o grande capital (COSTA, 2006).

No Brasil assim como nos demais países periféricos de industrialização tardia (BEHRING, 1998, 2008) o Estado assume um papel central na consolidação do projeto de modernização capitalista neoliberal que tem por eixos centrais: a) a estabilização, por meio da adoção de medidas para baixar a inflação, reduzir o *déficit* da balança de pagamentos e

⁴⁰ Neoliberalismo, Estado neoliberal e políticas públicas e sociais neoliberais são objetos de vários estudos contemporâneos a exemplo de: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001; FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo: Editora das UNESP, 1997; MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009; SALVADOR, Evilásio. **Fundo Público e seguridade social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010; TAVARES, Laura Soares. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Record, 2003. (Os porquês da desordem mundial. Mestres explicam a globalização); CHESNAIS, François. **A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências**. São Paulo: Boitempo, 2005.

equilibrar o orçamento público; b) o ajuste estrutural com adoção de medidas direcionadas ao aumento da competitividade da economia mediante a abertura comercial, a desregulamentação dos preços, a reforma tributária e a privatização⁴¹.

A partir da modernidade, para continuar mantendo seus privilégios, a burguesia detentora da propriedade e dos bens produzidos pelos trabalhadores erigiu o Estado como árbitro para defender seus interesses. A partir de então, o Estado, que não é neutro, mas, sim, de classe, se constituiu num instrumento da classe que detém a propriedade para gerir e defender seus interesses. No entanto, de acordo com as transformações sociais e econômicas, com o estágio de desenvolvimento das forças produtivas, o Estado também vai sendo reformado para, em cada momento e em cada sociedade, cumprir este papel, qual seja, o de defender os privilégios da classe dominante (ORSO, 2011, p. 9).

As teses neoliberais, atentas ao movimento e as transformações do capitalismo, retomam as teses clássicas do liberalismo e resumem a conhecida expressão “menos Estado e mais mercado” em sua concepção de Estado e de governo, a chamada Terceira Via (MARTINS, 2009). Essas teses têm por fundamento a consolidação da hegemonia burguesa, para tanto faz críticas às teses de *Keynes* (1988-1946) que inspiraram o Estado de Bem-Estar Social e por elementos centrais e articuladores a defesa da sociedade civil ativa⁴², do novo Estado democrático⁴³ e do individualismo como valor moral radical⁴⁴ além da defesa das liberdades individuais, crítica a intervenção estatal, elogio as virtudes reguladoras do mercado e a competitividade (MARTINS, 2009; FREITAS, 2013).

O neoliberalismo tem por características a globalização⁴⁵ e financeirização da economia (forte ação do capital financeiro de caráter especulativo); centralização e concentração econômica nas grandes potências econômicas; adoção de uma nova base

⁴¹Atrair capitais, reduzindo a dívida externa; reduzir a dívida interna; obter preços mais baixos para os consumidores; melhorar a qualidade dos serviços e atingir a eficiência econômica das empresas públicas, ineficientes nas mãos do Estado foram os argumentos utilizados para justificar as privatizações (BEHRING E BOSCHETTI, 2006).

⁴² “[...] Movimento de renovação da política em processo movido pela elevação das inteligências dos indivíduos [...] Espaço de encontro com o outro e de realização do ‘eu’ no sentido da promoção da coesão social [...] Espaço de coesão e de ação social, localizada entre o aparelho do Estado e o mercado, deveria se tornar um instrumento de resgate das formas de solidariedade entre indivíduos que foram perdidas pela separação dos homens em classes sociais, e de renovação dos laços entre diversos grupos (sindicalistas, empresários, ativistas de ONG) de maneira a mobilizar o conjunto da sociedade numa única direção [...] organizações prontas para atuarem em parceria com o aparelho do Estado [...]” (MARTINS, 2009, p. 72-74).

⁴³ “[...] Reforma da aparelhagem estatal. O pressuposto que o fundamenta está baseado na idéia de que as realizações e as estruturas estatais inspiradas no modelo do ‘Estado máximo’ e de ‘Estado mínimo’ seriam inadequados aos desafios e as às exigências do mundo de hoje. Em seu lugar deveria predominar um aparelho sem grande nem pequeno, mas sim ‘necessário’ ou ‘gerencial’ [...]” (MARTINS, 2009, p. 76).

⁴⁴ “O indivíduo e sua liberdade deveriam ser o centro de todas as preocupações políticas e econômicas do mundo moderno, pois as formas coletivistas promoveriam nada mais do que o massacre do ser, uma redução de suas potencialidades, um obstáculo para realização de escolhas, enfim, um tolhimento cruel e impiedoso da individualidade, conseqüentemente, da ‘liberdade’” (MARTINS, 2009, p. 36).

⁴⁵ Segundo Fiore (2001, p. 139), a “[...] ‘globalização’ é apenas um nome para uma tendência secular do capitalismo, como sempre foi uma regra e uma tendência secular do capitalismo a polarização da riqueza e entre as nações e as classes sociais [...]”

tecnológica da produção (produção flexível); redefinição das relações sociais no mundo do trabalho (desregulamentação do mercado de trabalho, flexibilização do emprego, terceirização da produção); redução do Estado com a implantação do Estado Mínimo; privatização dos serviços públicos estatais; substituição da universalização dos direitos sociais pela focalização e do princípio da igualdade pelo da equidade e “desfiguração do conceito de ‘direitos sociais’ e introdução em seu lugar da idéia de ‘serviços sociais’ que tanto podem ser cobertos pelo aparelho estatal, pela iniciativa privada ou pelos mecanismos de parcerias [...]” (MARTINS, 2009, p. 55).

Com todo seu receituário e características o neoliberalismo está na ordem do dia e presente em todas as políticas públicas (sociais e econômicas). A Educação do Campo não foge a essa regra, conforme fala da professora da UNB, ex-coordenadora nacional do PRONERA, ao refletir sobre a Educação do Campo como uma política pública.

A gente vive um momento histórico extremamente complexo em que cada vez mais os interesses do capital estão dentro do próprio Estado se apropriando dos fundos públicos, direcionando as políticas para os seus interesses. E a necessidade, a presença e a participação dos movimentos seriam fundamentais para enfrentar esse processo para pelo menos minimizar os incontáveis prejuízos que os trabalhadores têm tido com a passagem, cada vez mais intensa, do que antes era consagrado como direito. O que estava no âmbito do público está se transformando e passando para a esfera privada, para a esfera do mercado, se transformando em serviço, só podendo ter acesso quem puder pagar, quem puder comprar. Esse é um dos grandes desafios do tempo histórico em que a gente vive, que é consequência dessa própria crise estrutural do capital. É um processo cada vez mais forte de reincidência do capital para novos nichos de acumulação e a educação tem sido um desses nichos e (assim) as políticas educacionais estão sendo açodadas de diferentes formas por essa lógica do movimento Todos Pela Educação e dos reformadores empresariais da educação. E esse processo tem se acelerado bastante (AGOSTO/2015).

Para os neoliberais as políticas públicas e sociais são um dos maiores entraves ao desenvolvimento da acumulação capitalista e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade. Dessa forma, a intervenção do Estado constitui uma ameaça aos interesses e liberdades individuais inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a estabelecer o seu próprio equilíbrio. O livre mercado é apontado, mais uma vez, pelos neoliberais como o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade.

Nesse sentido, os defensores do neoliberalismo - os organismos multilaterais, os intelectuais, os técnicos, os políticos e os gestores públicos - postulam para as políticas públicas e sociais (entre elas as de enfrentamento da pobreza) programas e projetos pontuais,

focais e articulados com a iniciativa privada, o setor público não estatal⁴⁶ e a sociedade civil ativa, segundo os parâmetros jurídicos do “novo Estado democrático”, a fim de preservar as possibilidades de cada um se colocar de acordo com seus próprios méritos, interesses e possibilidades em lugar adequado na estrutura social, seguindo o princípio do individualismo como valor moral radical e da responsabilidade social⁴⁷. (GUIMARÃES e EIDELWEIN, 2010, MARTINS, 2009).

A implantação do neoliberalismo e da reforma do Estado foi uma decisão unilateral, única e exclusiva do Estado em todos os países que foram implementados (FIORI, 2001; TOMMASI, WARDE E HADDAD, 1996, NEVES, 1999) e no caso do Brasil sem um debate com a sociedade em meio às pressões dos/as trabalhadores/as pela criação de um projeto de desenvolvimento socioeconômico que possibilitasse crescimento econômico com a geração de empregos e redução da pobreza, papel e promessa do Estado previstos na Constituição Federal de 1988 em uma perspectiva reformista, cabe frisar.

A crise econômica dos anos 80 do século XX teve segundo Bresser Pereira⁴⁸ (1997, p. 9), “como causa fundamental a crise do Estado – uma crise fiscal do Estado, uma crise do modo de intervenção do Estado no econômico e no social, e uma crise da forma burocrática de administrar o Estado [...]”; crises que justificaram a reforma do Estado nos anos 90 rumo à instauração do estado Social-Liberal que tem por componentes centrais: a) delimitação das

⁴⁶ “Setor formado pelo cruzamento do público com privado empresarial e privado não empresarial [...] pelas organizações sociais, criadas por iniciativas de particulares; co-responsáveis pelo atendimento das demandas sociais [...]” (CHAVES, 2012, p. 204).

⁴⁷ “[...] A sociedade passa a ser coautora de seus problemas, reduzindo e invertendo o papel da sociedade civil transferindo a responsabilidade das políticas sociais da esfera estatal para a esfera privada.” (CHAVES, 2012, p. 204).

⁴⁸ Doutor e livre docente em economia pela Universidade de São Paulo; professor emérito da Escola de Economia de São Paulo; presidente do Centro de Economia Política; editor da Revista de Economia Política desde 1981. Foi diretor administrativo de todas as empresas do Grupo Pão de Açúcar (1963 a 1983, e 1989 a 1994); presidente do Banco do Estado de São Paulo (1983 a 1985); secretário de governo, na gestão de Franco Montoro (1985 a 1987); Ministro dos Negócios da Fazenda, do governo Sarney (abril a dezembro de 1987); fundador do PSDB; tesoureiro da campanha de Fernando Henrique Cardoso (FHC) para a presidência da república; ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), onde concebeu o Plano Diretor da Reforma do Estado e comandou a reforma da gestão pública com o objetivo de reorganizar a administração pública e implantar o Estado Gerencial, adequando o Estado brasileiro as teses neoliberais e ao receituário dos organismos financeiros condutores do capitalismo (1995 a 1998) e ministro da Ciência e Tecnologia (janeiro a julho de 1999), no segundo mandato de FHC. Desde julho de 1999 dedica-se exclusivamente à vida acadêmica, escreve mensalmente artigos para a Folha de S. Paulo, participa do conselho de administração do Grupo Pão de Açúcar, e de diversos conselhos de entidades sem fins lucrativos. Suas contribuições teóricas mais significativas dizem respeito à teoria da nova classe média profissional, à revisão do modelo clássico de desenvolvimento econômico, à teoria da inflação inercial, e à teoria da reforma da gestão pública. No plano da análise do Brasil, dedicou-se especialmente ao estudo dos modelos econômicos e dos pactos políticos que marcaram a implantação do capitalismo industrial e da democracia no país. Desenvolveu também uma teoria sobre a transição democrática brasileira.

funções do Estado via privatização, terceirização e publicização⁴⁹; b) redução do grau de interferência do Estado ao efetivamente necessário; c) aumento da governança⁵⁰ do Estado; d) aumento da governabilidade⁵¹, isto é, do poder do governo por meio do aperfeiçoamento da democracia representativa e da abertura de espaço para o controle social ou democracia direta. (BRESSER PEREIRA, 1995, 1997, 1999, 2011).

Segundo Soares (1996, p 17),

Nos anos 80, com a emergência da crise do endividamento, o Banco Mundial e o FMI começaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia brasileira. Não só passaram a intervir diretamente na formulação da política econômica interna, como influenciar crescentemente a própria legislação brasileira. As políticas recessivas acordadas com o FMI e os programas de liberalização e desregulamentação da economia brasileira estimuladas pelo Banco Mundial levaram o país a apresentar, no início dos anos 90, um quadro de agravamento da miséria e da exclusão social sem precedentes neste século, com cerca de 40% de sua população vivendo abaixo da linha da pobreza.

Para dar conta do receituário neoliberal, cumprir seu dever de casa de “[...] ajustar o tamanho da aparelhagem de Estado e de suas possibilidades de intervenções econômica e social segundo um formato mais flexível baseado nos parâmetros de qualidade, eficiência empresariais na atualidade” (MARTINS, 2009, p. 77), o Estado sob a coordenação de Bresser Pereira, ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, do governo FHC, portanto um intelectual orgânico da burguesia e do capital, se reorganiza em quatro setores/núcleos e assume a configuração de um Estado Gerencial:

- a) Núcleo estratégico – o governo - setor que define as leis e as políticas públicas; onde as decisões estratégicas são tomadas; formado pelos poderes Legislativo e Judiciário, Ministério Público e pelo Executivo (presidente da república, ministros e assessores diretos) e responsável pelo planejamento e formulação de políticas públicas.
- b) Núcleo de atividades exclusivas - setor em que são prestados serviços que só o Estado pode realizar, isto é, serviços que o Estado exerce o poder de regulamentar, fiscalizar e fomentar, a exemplo da cobrança de impostos, polícia, previdência social básica, controle do meio ambiente e subsídios à educação básica,
- c) Núcleo de serviços não-exclusivos - setor em que o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não estatais e privadas (que não possuem o poder nem a

⁴⁹ Processo que implica na transferência dos serviços sociais e científicos que são prestados pelo Estado para o setor público não-estatal, o denominado Terceiro Setor. (BRESSER PEREIRA, 1995, 1997, 1999, 2011).

⁵⁰ Capacidade de tornar efetivas as decisões do governo através do ajuste fiscal e da reforma administrativa rumo a uma administração pública gerencial, isto é, capacidade financeira e administrativa e financeira em sentido amplo de uma organização de implementar suas políticas (BRESSER PEREIRA, 1995, 1997, 1999, 2011.)

⁵¹ Capacidade política de governar deriva da relação do Estado e do seu governo com a sociedade (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 45).

capilaridade do Estado), envolve a prestação de serviços essenciais à garantia dos direitos humanos fundamentais e as economias produzidas que beneficiam toda sociedade e não podem ser transformadas em lucro.

- d) Núcleo de produção de bens e serviços para o mercado - área de atuação das empresas composta pelas atividades econômicas produtoras de bens e serviços de infraestrutura, voltadas para o lucro e que ainda permanecem no aparelho do Estado.

É importante salientar que a privatização foi e é implementada pela transferência de empresas e serviços públicos para grupos privados, seja pela venda, os famosos leilões das privatizações⁵² ou pelo estabelecimento de parcerias entre o Estado e organizações da sociedade civil, antigas e novas conhecidas dos/as trabalhadores/as⁵³. Caminho que tem gerado assistencialização, reofilantropização, despolitização das políticas sociais, na competente análise de Yasbek (1996, 2000) e contribuído para a ampliação e consolidação do Terceiro Setor, bem como para o surgimento de uma esfera pública não estatal e de iniciativas privadas com sentido público.

O Terceiro Setor abarca uma diversidade de instituições e organizações da sociedade civil ativa de todas as cores, matizes e tendências ideológico-políticas: instituições filantrópicas; organizações sociais e instituições filantrópicas empresariais (Fundação Abrinq, Fundação Boticário, Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), Centro de Estatística e Investigação Religiosa (CERIS), dentre outros), cooperativas de agricultores familiares, associações de produtores, associações comunitárias, grupos produtivos, institutos de cooperação técnica e agrícola além de um conjunto diversificado de experiências de trabalho voluntário (Amigos da Escola) e de campanhas de solidariedade (Criança Esperança, Teletom).

Martins (2009), ao refletir sobre a constituição do “Terceiro Setor” afirma que este é consequência de um dos princípios articuladores das estratégias utilizadas pelo capital e Estado capitalista para consolidar a hegemonia burguesa: ‘a sociedade civil ativa’. Segundo Montañó (2003) quando este setor assume a responsabilidade pelo enfrentamento das expressões da questão social contribui para cristalizar a desresponsabilização do Estado para

⁵²Empresas públicas responsáveis pela oferta de serviços públicos essenciais à população, comunicação e energia, além dos bancos públicos estaduais e de empresas responsáveis pela produção de produtos imprescindíveis ao desenvolvimento e a autonomia econômica do Brasil, a exemplo da Vale.

⁵³Entidades filantrópicas, caritativas e assistenciais e das novas como as ONGs, OSCIPs, fundações empresariais e as organizações sociais (OS), esta última criada pelo próprio Estado para executar as políticas sociais, especialmente no campo da saúde, a exemplo da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH).

com as políticas sociais, precarizar, ainda mais, as políticas sociais, por não ter a mesma capilaridade das organizações estatais, os mesmos recursos (humanos financeiros e materiais) e por atender a um público restrito (as famílias associadas, as famílias residentes na área de atuação etc.).

Para Frigotto e Ciavatta (2003) a transferência de responsabilidades para o “Terceiro Setor” além de significar a retração do Estado e a privatização dos serviços não trazem benefícios para a população, conforme propagam os governos,

Ao contrário, privatizaram e elitizaram os serviços, transferiram o clientelismo populista para o clientelismo junto às organizações da sociedade civil e introduziram o voluntariado como uma questão de “cidadania”. São políticas que visam a minorar os efeitos da expropriação econômica e cultural que atingem as classes assalariadas (subempregados e desempregados), marginalizados, em diversos níveis, dos benefícios sociais propiciados pelo desenvolvimento das forças produtivas. São políticas pobres para os pobres (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 113).

Desta forma, na nova estrutura do Estado - o Estado Gerencial - apenas os setores estratégico e das atividades exclusivas são de propriedade e mantidos pelo Estado, enquanto os setores dos serviços não-exclusivos, responsáveis pela oferta de serviços e benefícios viabilizadores dos direitos sociais e o de produção de bens são de responsabilidade da sociedade civil e do mercado, na lógica de privatização do Estado e mercantilização das políticas públicas.

Frigotto e Ciavatta (2003, p. 106) ao analisarem a reforma do Estado asseveram que

O ajuste ou ‘concertación’ traduz-se por três estratégias articuladas e complementares: desregulamentação, descentralização e autonomia e privatização. A desregulamentação significa sustar todas as leis: normas, regulamentos, direitos adquiridos (confundidos mormente com privilégios) para não inibir as leis de tipo natural do mercado. No caso brasileiro, para a reforma constitucional, a reforma da previdência e a reforma do Estado, o fulcro básico é de suprimir leis, definir bases de um Estado mínimo, funcional ao mercado. A descentralização e a autonomia constituem um mecanismo de transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços. Por fim, a privatização fecha o circuito do ajuste. O máximo de mercado e o mínimo de Estado. O ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos.

Como consequência da transferência de responsabilidade para o mercado no período de 1995 a 2002, período da era FHC, 125 empresas públicas foram privatizadas por meio dos famosos leilões das privatizações sendo 70 federais pertencentes aos setores: siderúrgico (8), petroquímico (27), fertilizantes (5), elétrico (3), ferroviário (7), mineração (2), portos (7), bancos (4), telecomunicação (todo Sistema Telebrás) e outros setores (5) e; 55 estaduais, inseridas nos setores: elétrico (30), ferroviário (1), financeiro (8), gás (5), transportes (4), seguros (1), telecomunicação (3) e saneamento (3), arrecadando, segundo o governo, 105.553

bilhões de dólares (70.855 bilhões de vendas das empresas federais e 34.698 bilhões das empresas estaduais).

Também foram privatizados e mercantilizados os serviços e benefícios das políticas públicas por meio da ampliação da oferta por instituições privadas. No caso da Educação, os dados do INEP/MEC (2011) comprovam não só a presença como a intensificação da mercantilização dos serviços. Na educação básica entre 2002-2010, período que corresponde ao último ano do governo de FHC e ao 1º e 2º mandato de Lula, as matrículas na rede pública diminuíram 12,5% enquanto na rede privada no mesmo período aumentaram 5,2% (Censo Educacional INEP/MEC, 2011).

Com efeito, a partir da década de 1990, sob o ideário neoliberal, os grandes formuladores das reformas educativas são os organismos internacionais vinculados ao mercado e ao capital. São eles que infestam o campo educativo com as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, polivalência, formação flexível, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo (FRIGOTTO, 2010, p. 31).

No que tange à educação superior, no período de 1994 a 2009 (governos FHC e Lula), as matrículas nas instituições públicas cresceram 121%, enquanto nas instituições privadas cresceram 356% em decorrência da política de expansão das matrículas (Censo da Educação Superior INEP/MEC), a exemplo dos programas Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. (REUNI), Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Nesse período (1994 a 2009) o número de matrículas no setor privado passou de 1.059.163 para 3.987.424 e no setor público cresceu de 700.540 para 1.461.696. Esses dados comprovam que as instituições privadas receberam aproximadamente 4 milhões de alunos com a ajuda de dinheiro público enquanto as instituições públicas receberam quase três vezes menos alunos (1,5 milhão) e que a maioria dos estudantes de graduação está matriculada nas IES privadas, refletindo o *boom* expansionista do setor privado que se deu a partir da década de noventa. (SOUZA, 2006; LEHER e LOPES, 2008; COSTA, NETO e SOUZA, 2009)

O mercado educacional brasileiro vive um processo de concentração e internacionalização do capital a serviço do Banco Mundial e FMI mediante a compra de grupos educacionais de ensino superior, de investimento na educação básica com a compra de sistemas de ensino (apostilhas, material didático e cursos para formação de professores) e da intensificação da inserção de intelectuais orgânicos do capital financeiro e educacional - travestidos de membros de institutos e fundações sociais educacionais - nas reformas privatizantes da educação brasileira.

O sistema Anhanguera foi o primeiro a adentrar no processo de internacionalização e

concentração da educação superior, presencial e à distância, seguido do grupo Estácio de Sá/*Krotton*/Sistema Educacional Brasileiro (SEB/COC).

No último dia 23 de abril, tomou-se conhecimento a iniciativa de fusão entre os dois maiores grupos educacionais do país, O Krotton e o Anhanguera. Segundo o site da revista *Exame*, especializada no mundo financeiro os números da nova mega empresa seriam: 1 milhão de alunos, 123 campi de ensino presencial, 647 pólos de ensino a distância, unidades em 500 cidades do país e mais de 2.000 cursos de graduação, mestrado e doutorado⁵⁴.

Friso que estes conglomerados educacionais surgiram nos anos 1990 utilizando-se de recursos públicos e se acentuaram nas gestões de FHC/Paulo Renato e Lula/Fernando Haddad, anos de intensificação do neoliberalismo da Terceira Via e de inclusão pela OMC da educação no setor de serviços com possibilidades ilimitadas de lucros⁵⁵. A educação deixe de ser um direito social e passa a ser m serviço/mercadoria disponível no mercado para ser consumido e negociado como todas as mercadorias capitalistas.

Os dados mostram que três instituições particulares que nem sequer apareciam no ranking das 20 maiores universidades do país, em 1991, hoje despontam como as maiores do Brasil. Estes conglomerados de ensino surgiram há menos de uma década. É o caso da UNIP, Estácio de Sá, Ulbra (Universidade Luterana Brasileira). Em 1990, a rede de Ensino Superior era dividida e 62% de privadas e 38% de públicas, em 2000, 67% de privadas e 33% de públicas. Entre as dez maiores universidades, seis são privadas. Segundo dados do relatório do Banco Mundial de 1994, o Brasil situava-se entre os países do mundo com maior taxa de privatização da Educação Superior, no extremo oposto de países como a França, EUA, Tailândia, México, Panamá, Paquistão etc (COSTA, NETO e SOUZA, 2009, p. 27).

É claro que esse processo de internacionalização e concentração vem acompanhado da precarização das condições de trabalho e do ensino oferecido, “um exemplo disto é do próprio Grupo Anhanguera que após comprar a Uniban, que tinha 50 mil alunos, iniciou um processo de demissão de 1500 professores, em sua maioria mestres e doutores, reduzindo o valor médio das horas pagas aos professores de R\$ 60 para até R\$ 14”⁵⁶.

Borges (2016) afirma na matéria Conheça os bilionários convidados para “reformatar” a educação brasileira de acordo com sua ideologia⁵⁷ que a proposta de reforma do ensino médio em discussão no Congresso Nacional desde 2013, portanto no governo Dilma, aprovada em fevereiro de 2017, conta com intensa participação de históricos e legítimos representantes dos

⁵⁴<https://alutadeclases.wordpress.com>

⁵⁵ “O banco Merrill Lynch calculou o mercado mundial do conhecimento pela internet em 9,4 bilhões de dólares no ano 2000 e estimou que valor pode alcançar, em três anos, a cifra de 55 bilhões de dólares. Em janeiro de 2001, a revista *O Correio UNESCO* dedicou todo este número a artigos que afirmam que a educação no mundo representa um mercado que movimentará dois trilhões de dólares. No mês de abril de 2002, a revista *Exame* reporta, em edição especial, que a educação no Brasil movimentará 90 bilhões de reais e nas próximas duas décadas será o mercado mais promissor e dinâmico do mundo na perspectiva do lucro. Por isso que a Apollo Group (maior grupo empresarial de ensino dos EUA), desde junho/2002, é sócia do Pitágoras – Minas Gerais, do qual Cláudio Moreira Castro é consultor” (COSTA, NETO e SOUZA, 2009, p. 31, grifos dos autores).

⁵⁶ <https://alutadeclases.wordpress.com>

⁵⁷ Publicada no site www.redebrasilatual.com.br, em 4 de novembro de 2016.

interesses do capital: Fundação Lemann⁵⁸, Todos pela Educação⁵⁹, Instituto Unibanco⁶⁰, Fundação Itaú⁶¹, Instituto Inspirare⁶², Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE)⁶³ e Instituto Natura⁶⁴ por meio de ocupação de cargos chave no MEC e da oferta de projetos (Projeto Jovens do Futuro, Educação Integral na Prática, Escola Digital) e de consultorias educacionais (gestão educacional, metodologias, elaboração, implementação e avaliação de programas de educação integral) na perspectiva de consolidar a educação como uma mercadoria, um investimento rentável e essencial ao aumento da produtividade dos/as trabalhadores/as, perspectiva inerente à reforma do ensino médio: formar a massa trabalhadora e não indivíduos pensantes.

Ao analisar o neoliberalismo e a reforma do Estado, Tommasi, Warde e Haddad (1996, p. 10) afirmam:

Não há como minimizar os perversos efeitos sociais provocados pelas reformas impostas pelos agentes financeiros internacionais; enormes contingentes populacionais estão sendo excluídos do mercado como produtores e consumidores, ao mesmo tempo perdem o direito a benefícios sociais essenciais como saúde, alimentação e moradia. Ainda que centrais, esses efeitos não podem obscurecer a outra face dos ajustes e desregulamentações que têm sido impostos às economias do Terceiro Mundo: sofremos, hoje, um assalto às consciências. A nova ordem desejada pelo capital, a construção de uma nova hegemonia, a produção dos consensos em torno das reformas em curso só podem ser feitas à custa de um violento processo de amoldamento subjetivo: estamos perdendo os nossos direitos sociais à cidadania, mas temos que nos convencer de que, no horizonte, nos aguarda um mundo tecnologicamente mais desenvolvido.

Cabe ressaltar que essa lógica produz “um vazio de proteção social, de falta de empregos, de direitos sociais, aumento de desigualdades sociais e agravamento dos processos de exclusão [...]” (LUSTOSA, 2012, p. 245); análise das políticas sociais “sob o crivo da ‘relação custo-benefício’ e classificação dos direitos sociais conquistados a duras penas pelo povo brasileiro, como ‘custo Brasil’[...]” (SAVIANI, 2000, p. 4); “leva simultaneamente a

⁵⁸ A atual gestora da Diretoria de Currículos e Educação Integral do MEC, Teresa Pontual, é ex-bolsista da Fundação *Lemann*.

⁵⁹ Maria Helena Guimarães de Castro, membro da comissão técnica do Todos pela Educação está à frente da reforma na condição de secretária-executiva do MEC.

⁶⁰ Por meio do Projeto Jovens do Futuro e da oferta de consultorias e treinamentos aos gestores de escolas públicas de ensino médio, cuja aplicação das metodologias implica a adoção da plataforma tecnológica criada pelo instituto, que integra o Guia de Tecnologias do MEC.

⁶¹ Oferta de consultorias, em parcerias com secretarias municipais e estaduais, para treinamento de gestão secretários de educação e aos diretores de escolas.

⁶² Envolvido na proposta de “educação integral na prática”; plataforma que “disponibiliza recursos organizados em eixos temáticos para apoiar gestores e equipes técnicas na elaboração, implementação e avaliação de programas de educação integral” e na “Escola Digital”, plataforma virtual que oferece ferramentas pedagógicas como vídeos, jogos, mapas e livros digitalizados.

⁶³ Prestação de consultorias em uma parceria público privada para implantação de ensino médio integral.

⁶⁴ Principal parceiro do ICE em seus trabalhos de consultorias dadas a secretarias estaduais de educação para implantação do ensino médio integral.

extremos de progresso tecnológico e de bem-estar para setores limitados da sociedade e a extremos de privação, pobreza e marginalização social para outros setores da população [...]” (MARTINS, 2002, p. 130) e a paralisia nas “[...] possibilidades de avanço do gasto social, com crescente focalização dos recursos e desvio da tendência universalista” (POCHMANN, 2013, p. 151).

O Banco Mundial afirmou no Fórum Global de Infraestrutura realizado nos Estados Unidos, na cidade de *Washington* em abril de 2016 - encontro com a participação de representantes dos Bancos Multilaterais de Desenvolvimento (BDMs) - que

Ao menos 663 milhões de pessoas não têm acesso à água potável e adequada para uso humano e, em 2025, haverá 1,8 bilhão de indivíduos vivendo em áreas com absoluta escassez de água. Cerca de 1,2 bilhão de pessoas ainda vivem sem eletricidade e 60% da população mundial não tem acesso à internet. Pelo menos um terço dos moradores do meio rural só tem acesso a estradas que não são totalmente seguras em determinadas situações climáticas (BANCO MUNDIAL, 2016, s/p).

Um dado interessante e trágico é que esse vazio de proteção social é regulamentado e assegurado do ponto de vista político e jurídico por um conjunto de medidas que retira direitos trabalhistas e sociais e reforça uma postura conservadora, sexista, misógina, preconceituosa e discriminatória para com a classe trabalhadora, as mulheres, a juventude, os movimentos sociais, os *gays*, as lésbicas etc.

Postura que não reconhece, não aceita e não tolera a diversidade humana, seja do ponto de vista do gênero, raça e etnia, origem de classe, concepção de mundo e de projeto de sociedade e tem provocado distanciamento e cisão entre países e povos (resistência e não aceitação de imigrantes oriundos de países pobres) e crimes bárbaros contra a humanidade assassinato de homossexuais na boate *gay* na cidade de Orlando, EUA, em junho de 2016, de jovens pobres e negros nas periferias das médias e grandes cidades brasileiras, do aumento da violência contra a mulher, a exemplo do estupro coletivo, criminalização dos movimentos sociais e assassinatos de lideranças sociais e sindicais); exposição sem pudor e ética de posicionamentos homofóbicos, preconceituosos, discriminatórios por parte do congresso brasileiro em sua atividade cotidiana e de forma mais explícita na votação do *impeachment* da presidente Dilma, ocorrida em 17 de abril de 2016 e da adoção por parte do poder executivo federal vigente de medidas administrativas e políticas que extinguem ministérios⁶⁵ responsáveis

⁶⁵ Por meio da Medida Provisória nº 726, de 12 de maio de 2016, publicada na edição extra do Diário Oficial da União, ano CLIII, nº 90-B, de 12 de maio de 2016, o governo federal extinguiu, criou, transformou ministérios e secretarias, criou e transformou cargos e transferiu órgãos e entidades e competências ministeriais. Foram extintos 3 secretarias, a Casa Militar da Presidência da República, a Controladoria Geral da União e 3 ministérios - Cultura; Desenvolvimento Agrário e das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (Art. 1º); transformados 8 ministérios - I - o Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior em

por políticas direcionadas a esses grupos; não nomeia negros, mulheres e homossexuais para os ministérios e/ou secretarias nacionais; autoriza o desvio de 30% recursos das políticas de saúde e educação para o pagamento da dívida pública por meio da Desvinculação de Recursos da União (DRU).

No que diz respeito a perdas, a classe trabalhadora brasileira tem sido cotidianamente atingida com Medidas Provisórias (MPs), Projetos de Lei (PL), Projetos de Lei Complementar (PLC), Portarias e Decretos que retiram direitos sociais e trabalhistas arduamente conquistados.

No que diz respeito aos direitos sociais temos uma série de medidas que regulamentam e/ou regulamentarão a restrição e/ou extinção retirada dos mesmos.

- 1) MP nº 664/2014, atual Lei nº 13.135/2015 que altera as regras para concessão do auxílio-doença e da pensão por morte; MP nº 676/2015 convertida na Lei nº 13.183/2015 alterou o Fator Previdenciário (com a chamada regra 85/95) além de mudar o cálculo da idade/tempo de serviço para aposentadoria inclui a adesão compulsória dos servidores públicos federais a Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal do Poder (FUNPRESP). (www.camara.gov.br).
- 2) PEC nº 215/2000 que se constitui ma afronta à luta histórica dos povos indígenas e quilombolas ao propor que as demarcações de terras indígenas, a titulação dos territórios quilombolas e a criação de unidades de conservação ambiental passem a ser uma responsabilidade do Congresso Nacional, ou seja, uma atribuição dos deputados federais e senadores e não mais do poder Executivo como é hoje.
- 3) PEC nº 171/1993 propõe a redução da maioria penal para 16 anos e a PEC 395/2014 altera a redação do inciso IV do art. 206 da CF referente à gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais de atividades de extensão

Ministério da Indústria, Comércio e Serviços; II - o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação em Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações; III - o Ministério da Educação em Ministério da Educação e Cultura; IV - o Ministério do Trabalho e Previdência em Ministério do Trabalho; V - o Ministério da Justiça em Ministério da Justiça e Cidadania; VI - o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome em Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário; VII - o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão em Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão; VIII - o Ministério dos Transportes em Ministério dos Transportes, Portos e Aviação Civil (Art. 2º) e criados 2 ministérios - Transparência, Fiscalização e Controle e Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República (Art. 3º). A extinção, criação e transformação de cargos (Art. 4º, 5º e 8º), bem como a transferência de competências (Art. 6º), órgãos e entidades (Art. 7º) são consequências das medidas previstas nos Art. 1º, 2º e 3º. As competências dos ministérios da Cultura, Desenvolvimento Agrário e das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos forma transferidas para os ministérios de Educação e Cultura, do Desenvolvimento Social e Agrário e da Justiça e Cidadania, respectivamente (BRASIL, 2016).

(treinamento, aperfeiçoamento, especialização) em um nítido ataque ao princípio da gratuidade da educação pública estatal.

- 4) PL nº 3722/2012 que altera o Estatuto do Desarmamento vai de encontro à segurança e o combate à violência; o PL 5069/2013 além de criminalizar a mulher, criminaliza toda e qualquer pessoa que induza e/ou apoie a realização do aborto inclusive os profissionais de saúde com pena de 4 a 10 anos de detenção; o PL 6583/13 institui o Estatuto da Família e dispõe sobre os direitos da família, as diretrizes das políticas públicas voltadas para valorização e apoio à entidade familiar que é definida como o núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher por meio de casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes e nega a existência dos novos formatos de família.
- 5) PL nº 7104/14 que considera legítima defesa a agressão praticada contra quem invadir uma residência, ferindo o conceito de legítima defesa contido no Código Penal que não inclui agredir ou matar alguém que invadiu um domicílio.
- 6) PL nº 2016/15 - denominada antiterrorista- abre caminho para a criminalização das manifestações e dos movimentos sociais populares ao definir que usar, ameaçar, transportar e guardar explosivos e gases tóxicos, conteúdos químicos e nucleares, incendiar, depredar meios de transporte públicos ou privados ou qualquer bem público, bem como sabotar sistemas de informática, o funcionamento de meios de comunicação ou de transporte, portos, aeroportos, estações ferroviárias ou rodoviárias, hospitais e locais onde funcionam serviços públicos são situações que podem ser tipificadas como atos de terrorismo.
- 7) PL nº 77/2015 – Código Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, antigo Projeto de Lei 2177/2011, atual Lei nº 13.243/2016) amplia a consolidação das Parcerias Público-Privadas na área de Ciência e Tecnologia.

A educação também é atingida pela política de restrição e/ou retirada de direitos por meio da PEC 395/2014 que prevê medidas que aprofundam a privatização da educação superior (ensino, pesquisa e extensão) nas IES públicas (www.andes.org.br) e da Portaria CAPES nº 87/2016 regulamentando a concessão de bolsa de estudos no exterior (estágio *sênior*, pós-doutorado, doutorado pleno, doutorado sanduíche, graduação sanduíche) cujo art. 86 prevê a suspensão e/ou cancelamento da bolsa por razões orçamentárias e financeiras. Situação que inviabilizará a permanência dos/as discentes no exterior, a conclusão dos cursos

e a formação continuada dos/as docentes além de rebatimentos na precária, mercantilizada e privatizada educação superior.

Art. 86. A concessão poderá ser suspensa ou cancelada a qualquer momento, em função da ausência de disponibilidade orçamentária e financeira da Capes, do desempenho do (a) bolsista ou ainda decorrente de qualquer situação considerada desabonadora, podendo ser exigida a devolução parcial ou total do investimento realizado em favor do (a) bolsista. (CAPES, 2016).

Além dessas medidas, a política educacional também é atingida pela MP nº 746, de 22 de setembro de 2016, aprovada pelo Senado em 8 de fevereiro de 2017, que instituiu a Política de Fomento e Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral que implantará uma reforma nessa etapa da educação básica com sérios prejuízos para os/as estudantes em função de: 1) obrigatoriedade tão somente de estudo da língua portuguesa e da matemática; 2) composição do currículo do ensino médio pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – linguagens e suas tecnologias, II – matemática e suas tecnologias, III – ciências da natureza e suas tecnologias, IV – ciências humanas e sociais aplicadas, e V- formação profissional (Art. 26, § 1º e Art. 36, respectivamente), a serem escolhidas pelos/as alunos/as no meio do curso; 3) não obrigatoriedade do ensino das disciplinas Arte e Educação Física restringido a obrigatoriedade e o ensino das mesmas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental (Art. 26, § 2º e 3º); 4) não obrigatoriedade das disciplinas Sociologia e Filosofia inseridas nessa etapa de ensino em 2008⁶⁶ após lutas empreendidas pelas entidades representativas de professores/as e estudantes para a oferta de uma educação crítica e política; 5) possibilidade de qualquer profissional não licenciado exercer o magistério.

Ademais, a reforma em discussão tem uma perspectiva de formação de mão de obra exclusivamente para o mercado e desconsidera a existência de propostas de reforma da Política Educacional construídas pela sociedade brasileira, a exemplo do Plano Nacional de Educação: a proposta da sociedade brasileira elaborado em 1997 por um coletivo de entidades da classe trabalhadora que propõe uma educação crítica e transformadora. Realidade que, por um lado, gera interesse e participação dos intelectuais orgânicos do capital na construção da

⁶⁶ Lei nº 11.684/2008 - Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

reforma e, por outro, não aceitação e resistência dos sujeitos que fazem a Educação na construção da proposta.

A controversa reforma, além de alterar a LDBEN, tem por objetivo enxugar e flexibilizar o currículo e as disciplinas (considerando que 60% destas serão obrigatórias e 40% optativas) e baratear o ensino público. Medidas que comprometerão a educação dos/as estudantes mais pobres, privando-os de um Ensino Médio completo, de uma escola igualitária e de qualidade para todos. Segundo a nota da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), uma “MP do Ensino Médio; autoritária na forma e equivocada”.

Carlos Jamil Cury e Ângela Soligo afirmam em matéria publicada no *site* da versão brasileira do jornal espanhol El País, em 9 de fevereiro de 2017 que

Se por um lado o estudante terá a possibilidade de estudar temas com que tenha maior afinidade, por outro, a oferta da formação técnica profissional como uma das cinco possíveis escolhas gera outra preocupação. ‘Isso vai confirmar algo que na história educacional do Brasil é muito recorrente, que é o que chamamos de dupla rede, a do *homo sapiens* e *homo saber*’ [...] ‘A LDB [Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que define e regulariza a organização da educação brasileira] diz que o Ensino Médio é responsável pela formação completa do cidadão. Agora, [com essas mudanças] você está cortando a maçã pelo meio, entre quem terá formação operária e quem terá a formação intelectual’. Outra questão importante em relação às cinco possibilidades de escolha é a dúvida sobre a capacidade que as escolas terão de ofertar todas as opções. Nada garante que os colégios terão estrutura para ofertar as cinco possibilidades. “Na prática, isso vai limitar as possibilidades de escolha [...]” “Por exemplo, um jovem que mora na Lapa (na zona oeste), em São Paulo, e quer a especificidade que só tem Itaquera (zona leste) ele não vai até lá. Ele vai escolher a especificidade se tiver na escola dele” (grifos do autor).

Quanto aos direitos trabalhistas, a classe trabalhadora vivencia fortes perdas materializadas pela aprovação de um conjunto de medidas regressivas:

- 1) MP nº 665/2014 convertida na lei nº 13.134/2015 ao alterar as regras para concessão do seguro-desemprego e do abono salarial, dificulta o acesso a esses benefícios, tendo em vista a ampliação dos prazos para solicitação dos mesmos: seguro-desemprego de 6 meses de trabalhos para 18 meses e abono salarial de 30 dias de vínculo formal de trabalho para 180 dias ininterruptos de vínculo empregatício.
- 2) MP nº 680/2015 transformada na Lei nº 13.189/2015 institui o Programa de Proteção ao Emprego (PPE) beneficia potencialmente os empresários, pois as empresas que se encontrarem em situação de dificuldade econômico-financeira poderão aderir ao PPE (Art. 2º) e reduzir temporariamente em até 30% a jornada de trabalho de seus empregados com a redução proporcional do salário (Art. 3º).

- 3) PLC nº 123/2004, conhecido como Supersimples, trará sérios prejuízos para os micros e pequenos empresários além de danos à arrecadação, ao trabalhador/a, ao aposentado, aos estados e municípios, ao consumidor por reduzir o percentual do recolhimento do FGTS, de 8% para 4%; facilitar a sonegação de tributos e a criação de empresas fantasmas, em nome da simplificação; precarizar os direitos trabalhistas e previdenciários; colocar em risco a vida e a saúde da população ao afrouxar a fiscalização trabalhista que examina as condições de segurança e saúde no trabalho e o cumprimento do pagamento do salário, férias e 13º salário⁶⁷; gerar riscos para a previdência social pública ao substituir a contribuição previdenciária patronal por alíquota única e caos urbano uma vez que o projeto dispensa o cumprimento das normas que disciplinam a instalação de empresas no município, permitindo o estabelecimento em locais inadequados, além de desrespeitar o bom contribuinte ao prever novo parcelamento de dívidas com o fisco, em até 120 meses para as empresas do Simples Nacional, inclusive a seus titulares e sócios. (www.unafisco.org.br).
- 4) PL nº 30/2015 substitui a PL 4330/2004 transformado na Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017, dispõe sobre os contratos de terceirização e as relações de trabalho deles decorrentes, permite a terceirização em qualquer tipo de atividade em empresas privadas, públicas e de economia mista, portanto em atividades meios e fins (atividade principal da empresa), regulamenta o trabalho precarizado, retira direitos dos/as trabalhadores/as e ameaça à liberdade e a organização sindical.
- 5) PL nº 4522/16 altera a CLT e prevê a retirada de mais direitos dos/as trabalhadores/as ao incluir um parágrafo (§ 2º) no Art. 4º que não considera o tempo de deslocamento do/a trabalhador/a para o local de trabalho como parte da jornada de trabalho e ao dar nova redação ao § 1º do art. 58 determina que as variações de horário de registro de ponto que não excedem de 5 a 10 minutos não serão descontadas nem computadas para pagamento, podendo esse tempo ser dilatado até 30 minutos, portanto, hora/minutos trabalhados e não pagos ao trabalhador/a, geradores de mais valia, além das geradas na jornada de trabalho.

⁶⁷O substitutivo estabelece que a fiscalização trabalhista deverá ter “natureza prioritariamente orientadora” e que, em caso de constatação de irregularidade, apenas na segunda visita poderá ser lavrado “Termo de Ajustamento de Conduta” contendo orientação e prazo de cumprimento. O auto de infração somente poderá ser lavrado se a mesma irregularidade for cometida pela terceira vez.

- 6) PL nº 432/13 altera o conceito de trabalho escravo ao deixar de *prever* o “trabalho degradante” como hipótese de trabalho escravo sob a justificativa de indeterminação do seu conceito e da possível insegurança jurídica. Cabe ressaltar que esse projeto desconsidera o art. 149 do Código Penal que tipifica como crime de redução à condição análoga à de escravo “sujeitar a condições degradantes de trabalho”. Sua aprovação restringirá o conceito de trabalho escravo contemporâneo e a possibilidade de responsabilização dos empregadores que praticam essa espécie de exploração além de institucionalizar uma brecha para a impunidade.
- 7) PLP nº 257/2016 transformada em lei complementar nº 156, de 28 de dezembro de 2016 estabelece o Plano de Auxílio aos Estados e ao Distrito Federal e medidas de estímulo ao reequilíbrio fiscal por meio do refinanciamento da dívida com os estados, desde que adotem medidas de contenção de despesas - o denominado ajuste fiscal - representado por: privatizações, congelamento de salários, suspensão de concursos, demissão de servidores, imposição de previdência complementar, elevação da contribuição previdenciária, limitação de progressões funcionais, redução de indenizações, suspensão da política de aumento real do salário mínimo. Medidas que provocarão enormes prejuízos aos servidores públicos federais, estaduais e municipais, aprofundamento da crise econômica, prejuízos na ofertada da prestação de serviços públicos e ausência de futuro para Estados e Municípios.

Para além das medidas de restrição e/ou retirada de direitos sociais e trabalhistas já detalhadas, a classe trabalhadora brasileira foi duramente atingida com a aprovação da PEC nº 241/2016 ou PEC nº 55/2016⁶⁸ - denominada pelo governo de “PEC do Teto de Gastos” e pelos movimentos sociais e sindicais de “PEC do Fim do Mundo”- convertida na Emenda Constitucional (EMC) nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Ela altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal (Art. 101), fixa um limite individualizado para a despesa primária total dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário no âmbito federal e estadual (Art. 102) e estabelece punição para o poder e/ou órgão que descumprirem o limite estabelecido: concessão, a qualquer título, de vantagem, aumento, reajuste ou adequação de remuneração de servidores públicos; criação de cargo, emprego ou função e alteração de estrutura de carreira que implique aumento de despesa; admissão ou contratação de pessoal; realização de concurso público; manutenção do valor das subvenções

⁶⁸ Mudança efetuada após a aprovação pela Câmara Federal e encaminhamento ao Senado.

do exercício anterior; não concessão e/ou não ampliação de incentivo ou benefício de natureza tributária. Na verdade, a punição recairá sobre os servidores públicos que prestam serviços no poder e/ou órgão descumpridores.

A implementação da mesma trará prejuízos para a classe trabalhadora em função da limitação dos gastos ao índice da inflação acumulada no ano/exercício anterior em substituição à vinculação atualmente adotada, evolução da arrecadação fiscal; da diminuição nos investimentos das políticas sociais nos próximos vinte anos (“vinte exercícios financeiros”), especificamente as políticas que compõem a Seguridade Social (Saúde, Previdência e Assistência Social) e a Política de Educação e da redução e precarização dos serviços e benefícios prestados pelas políticas sociais, ou seja, aprofundamento das perdas e da negação de direitos.

Aliado às medidas de retirada de direitos, o Estado realizou intenso débito na conta dos/das trabalhadores/as o Estado brasileiro por meio do anúncio e da efetivação em 2015 e 2016 de cortes no orçamento da União que também provocaram fortes prejuízos à classe trabalhadora de um modo geral e aos servidores públicos federal.

Quanto às perdas para os servidores públicos, foram anunciados os seguintes cortes: adiamento do reajuste dos servidores públicos federais de janeiro para agosto (economia de R\$ 7 bilhões); suspensão dos concursos públicos (redução de R\$ 1,5 bilhões); eliminação do abono de permanência⁶⁹ (redução de 1,2 bilhões); estabelecimento de um teto para remuneração dos servidores públicos federais (redução de R\$ 800 milhões); redução de 2 bilhões dos gastos administrativos (renegociação de aluguéis, limites e redução no número dos cargos de confiança). (www.andes.org.br).

No tocante aos prejuízos para toda a classe trabalhadora foram feitos cortes nos orçamentos das políticas públicas. As políticas de saúde, educação e de acesso à cidade sofreram os maiores cortes feitos em maio (R\$ 69,9 bilhões) e julho (R\$ 8,6 bilhões) de 2015. Em maio a política de Saúde sofreu um corte de R\$ 11,7 bilhões, a Educação de 9,4 bilhões e a de Acesso à Cidade (Ministério das Cidades) de R\$ 9,4 bilhões. Nos cortes feitos em julho, o maior corte foi da política de Acesso à Cidade (R\$ 1,3 bilhões), seguido da Saúde que teve um corte de R\$ 1,2 bilhões e da Educação com uma redução de R\$ 1 bilhão. As políticas de Saúde e Educação também sofreram bloqueios de verbas: Saúde R\$ 15,2 bilhões e Educação R\$ 10,6 bilhões e, no caso do programa Minha Casa Minha Vida, há uma intencionalidade de transferência das despesas custeadas pelo governo federal para o Fundo de Garantia por

⁶⁹ Benefício pago a alguns servidores que chegam à idade de aposentadoria, mas permanecem no trabalho.

Tempo de Serviço (FGTS), gerando, segundo o discurso do governo, uma economia de R\$ 4,8 bilhões (www.planejamento.gov.br). Além desses cortes, foi também anunciado o redirecionamento das emendas parlamentares voltadas para o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), e a garantia dos preços agrícolas, resultando na redução de R\$ 3,8 bilhões e R\$ 1,1 bilhões, respectivamente.

Com o compromisso de atingir a meta fiscal de 2016, garantir o superávit primário de R\$ 96,7 bilhões e liberar recursos para o pagamento da dívida pública, o orçamento da união de 2016 sofreu cortes na ordem de R\$ 44,6 bilhões (R\$ 23,4 bilhões e R\$ 21,2 bilhões em fevereiro e março, respectivamente). Seguindo a mesma lógica dos cortes efetuados em 2015, as áreas sociais - especialmente as políticas de Educação e Saúde e as despesas do PAC - tiveram maiores contingenciamentos (bloqueio de verbas), conforme anúncio do Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão (MPLOG), em 30 de março de 2016.

Segundo o novo decreto de programação orçamentária, o Ministério da Educação perdeu R\$ 4,27 bilhões. O limite de despesas discricionárias (não obrigatórias) foi reduzido de R\$ 34,43 bilhões para R\$ 30,16 bilhões. Em fevereiro, a pasta tinha sofrido contingenciamento de R\$ 2,216 bilhões. Em segundo lugar estão as despesas do PAC, que tiveram corte de R\$ 3,21 bilhões, passando de R\$ 26,49 bilhões para R\$ 23,28 bilhões. Em fevereiro, os gastos com as obras do programa haviam sido reduzidos em R\$ 4,23 bilhões [...] da Saúde (R\$ 2,37 bilhões)⁷⁰.

Os cortes, tanto nas políticas públicas como na gestão dos serviços públicos, e as medidas de restrição de direitos realizados em 2015 e 2016 rebatem na vida cotidiana dos/as trabalhadores/as urbanos e rurais, pois, não podemos esquecer que os servidores públicos executam as políticas públicas e a precarização de suas condições de trabalho significa precarização das políticas públicas.

A Auditoria Cidadã da Dívida⁷¹ (2016) ao analisar essas medidas afirma que são

⁷⁰ www.andes.org.br. Acessado em 31 de março de 2016.

⁷¹ Associação, sem fins lucrativos, que possui os seguintes objetivos: realizar, de forma cidadã, auditoria da dívida pública brasileira, interna e externa, federal, estaduais e municipais; demonstrar a necessidade do cumprimento do disposto no artigo 26 do ADCT da Constituição Federal de 1988, que prevê a realização da auditoria da dívida externa; exigir a devida transparência no processo de endividamento brasileiro, de forma que os cidadãos conheçam a natureza da dívida, os montantes recebidos e pagos, a destinação dos recursos e os beneficiários dos pagamentos de juros, amortizações, comissões e demais gastos; exigir a devida transparência do orçamento fiscal, de forma que os cidadãos conheçam detalhadamente todas as fontes de recursos públicos e sua respectiva destinação; mobilizar a sociedade em ações coordenadas para a exigência do cumprimento do dispositivo constitucional que determina a realização da auditoria da dívida; promover estudos e pesquisas relacionados com o tema do endividamento público brasileiro; popularizar a discussão do endividamento público por meio da elaboração de publicações, manutenção de página na internet e promoção de eventos; estabelecer relações com outras entidades e redes nacionais e internacionais com o objetivo de realizar estudos, cooperar com processos de auditoria da dívida em outros países, divulgando a auditoria como ferramenta de investigação do processo de endividamento e como meio para articulação internacional de países endividados (www.auditoriacidada.org.br).

medidas oportunistas, negociadas (ou impostas) pelo governo federal com estados e municípios, em busca de sustentação política – apesar do rótulo de ‘ajuste fiscal’ –, são o retrato de um governo agonizante e desnordeado que, no momento em que mais precisa da classe trabalhadora, repete os mesmos erros do passado: afagar o mercado financeiro, buscar apoio de caciques partidários e virar as costas aos movimentos sociais.

Em uma tentativa de denunciar, conter, reverter e/ou, no mínimo, evitar novos cortes e mais perdas e impedir a aprovação e implementação das medidas, várias categorias de trabalhadores/as fizeram em 2013, 2014, 2015 e 2016 e estão fazendo atos públicos e passeatas, entraram em greve, ocuparam prédios públicos: docentes, técnicos administrativos e discentes das universidades federais⁷², servidores da previdência social, bancários, metroviários, funcionários do Correios, petroleiros, servidores públicos estaduais (Rio Grande do Sul, Distrito Federal, Rio Grande do Norte) e discentes da rede de educação básica (estaduais e municipais). A criação de comitês contra as PEC nº 241/2016 e PEC nº 55/2016, atual EMC nº 95/2016, mobilização e organização de uma greve geral e intensificação das ocupações de escolas de nível médio, universidades públicas e institutos federais (IF) em todas as regiões brasileiras também foram ações adotadas.

Em 2015 estudantes de Goiás, Rio de Janeiro, Ceará e Rio Grande do Sul ocuparam escolas contra o novo modelo de gestão que transfere a administração das escolas para entidades filantrópicas - as organizações sociais (OS) -, a reorganização escolar proposta pelos governos estaduais, o sucateamento e a precarização das escolas e para abrir um canal de diálogo direto entre professores/as, estudantes e as Secretarias Estaduais de Educação; em novembro de 2016 foram ocupadas⁷³ 204 universidades públicas e 1.197 escolas e IFS,

⁷² Docentes e técnicos administrativos das universidades federais realizaram encontros estaduais, etapas preparatórias para ao II Encontro Nacional de Educação (ENE) que aconteceu em Brasília (DF), de 16 a 18 de junho de 2016, sob a coordenação do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES). O encontro de Sergipe foi realizado na UFS; contou com participação de 200 pessoas, entre professores e estudantes da educação básica, ensino superior, institutos tecnológicos, movimentos sociais e interessados na educação pública; foram realizadas duas mesas: uma sobre a conjuntura atual e o projeto neoliberal - a partir do governo da Dilma Rousseff e, agora, com o governo provisório de Michel Temer, e as suas consequências para a educação e outra sobre “Financiamento da Educação” e quatro painéis simultâneos com os temas do II ENE: Avaliação e Gestão, com enfoque no Sistema Nacional de Avaliação e Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Questões Étnico-Raciais; Trabalho e Formação dos Trabalhadores da Educação; Acesso e Permanência. Como produto da etapa sergipana foi elaborada e aprovada a Carta de Sergipe, em que foi reafirmada a participação na luta contra o Projeto de Lei Complementar (PLP) 257/16, que ataca frontalmente os direitos dos servidores públicos, e a defesa de uma greve geral para enfrentar a política de ajuste fiscal, entre outras lutas. (Disponível em: www.andes.org.br). Ocupação do MEC, nos últimos dias de junho de 2016, por professores/as de todo país em função do desmonte da educação (Disponível em: www.causaoperaria.org.br).

⁷³ Dados colhidos em www.ocupetudo.com.br, em 13 de novembro de 2016 e www.une.org.br, em 14 de novembro de 2016.

localizadas em todas as regiões brasileiras (21 estados⁷⁴ e o Distrito Federal) com apoio de diversos movimentos sociais, organizações da classe trabalhadora, intelectuais e artistas. Ações materializadas por publicação de notas de apoio e de repúdio à ação truculenta do Estado⁷⁵, realização de aulas públicas e *shows*, além de doação de alimentos e materiais de limpeza, apesar da veiculação de notícias negativas na mídia - em particular, a Rede Globo - em uma nítida estratégia de colocar os/as estudantes e a população contra as ocupações e do uso do braço repressivo do Estado para conter e desocupar as unidades educacionais.

A reação e organização dos estudantes contra os cortes, perdas no acesso e qualidade da educação decorrentes de medidas fiscais de interesse único e exclusivo do capital, bem como contra a adoção de medidas retrógradas e conservadoras não são novas, muito pelo contrário, são estratégias utilizadas historicamente contra um velho conhecido e perverso remédio imposto pelo Estado capitalista à classe trabalhadora, incluindo os estudantes, conforme apontam Marx e Engels na obra *Textos sobre Educação e Ensino* (2004) referindo-se à reação dos estudantes contra medidas de privação do direito à educação adotadas na segunda metade do século XIX pelo governo russo. Esta realidade não é muito distante, porque não dizer, é semelhante à que vivenciamos e/ou assistimos nos dias atuais.

Em resposta às medidas fiscais que tinham por finalidade privar os pobres do acesso ao ensino superior e frente às medidas disciplinares que pretendiam submetê-los às decisões discricionais dos agentes da polícia, em 1861, os estudantes protestaram enérgica e unanimemente, primeiro em suas assembleias, depois na rua até alcançarem manifestações importantes. A Universidade de São Petersburgo foi

⁷⁴ Somente 5 (cinco) estados não tiveram escolas ocupadas, 4 (quatro) na região Norte (Rondônia, Roraima, Acre e Amapá) e 1 (um) no Centro Oeste (Mato Grosso). Sergipe contou com 14 (quatorze) escolas de ensino médio ocupadas (Colégio Estadual Felisbello Freire, em Itaporanga D'Ajuda; Colégio Estadual Doutor Carlos Firpo, no município de Barra dos Coqueiros; Colégio Dom Luciano, Colégio Estadual Professor João Costa e Colégio Estadual Petrônio Portela e Colégio de Aplicação (CODAP), da UFS, em Aracaju; Colégio Estadual João XXIII e Colégio Estadual Abdias Bezerra, em Ribeirópolis; Escola Municipal Justiniano Melo e Silva e Centro Estadual Profissionalizante Dom José Brandão de Castro, Assentamento Queimada Grande, Poço Redondo; Colégio Estadual Pedro Alves de Souza, povoado Lagoa da Volta, Porto da Folha, Colégio Estadual Murilo Braga e Colégio Estadual Nestor Carvalho, em Itabaiana, Colégio Estadual Dom Juvêncio de Brito, Canindé do São Francisco; e 2 (duas) IES (UFS/Campus São Cristóvão e IFS/Campus Lagarto) (Disponível em: www.cnte.org.br, www.ocupetudo.org.br e www.une.org.br. Acesso em 14 de novembro de 2016).

⁷⁵ FONEC (publicado em www.mst.org.br, setembro/2016), CFESS (publicado em www.cfess.org.br, novembro/2016), MST (publicado em www.mst.org.br, outubro 2016), ANDES (publicado em www.andes.org.br, setembro/2016), Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, publicado em www.sdh.gov.br, em outubro/2016 (CONANDA), Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (www.anped.org.br, setembro/2016) criado em 2014 por entidades do campo educacional: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Associação Nacional de Política e Administração da educação (ANPAE), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) com o objetivo de intervir no sentido da não aprovação do Projeto de Lei nº 6.840/2013, substituído pela Medida Provisória nº 746/2016 (www.anped.org.br. Acesso em 7 de novembro de 2016).

fechada durante algum tempo; os estudantes foram presos ou exilados. Esta política do Governo conduziu os estudantes para as sociedades secretas, cujos membros, em grande número, foram enviados à prisão, ao exílio ou à Sibéria [...] (MARX e ENGELS, 2004, p. 93).

A reforma do Estado conduzida pelo governo brasileiro desde os anos de 1990 até os dias atuais “tem por fundamento a necessidade do grande capital de liberalizar – desimpedir, desregulamentar – os mercados” (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2010, p. 203). Significa cortes nos gastos sociais do Estado, perdas de direitos sociais e trabalhistas, redução da cidadania aos aspectos civis e políticos, insegurança social, segmentação dos povos e em especial dos pobres (pobre, extremamente pobre, indigente), retorno do voluntariado, interesse do capital privado por áreas historicamente ocupadas pelo setor público estatal (previdência social, saúde, transporte, energia e comunicação), refilantropização e mercadorização das políticas sociais, redução do Estado de Bem Estar social, aumento da pobreza e da desigualdade social, institucionalização da barbárie, no dizer de Netto (2000) e, concentração da riqueza e do poder; estas últimas, finalidades ontológicas do capitalismo.

Martins (2009) ao analisar as medidas implementadas pelos governos neoliberais incluindo os denominados democráticos populares (Lula e Dilma), no que tange a redução dos direitos sociais, trabalhistas e previdenciários conclui que estas visaram:

o atendimento de, pelo menos, quatro objetivos gerais: (i) o princípio geral da ortodoxia orçamentária para desonerar progressivamente o fundo público; (ii) o incentivo para a ampliação e/ou criação de mercado de serviços abertos às empresas estrangeiras; (iii) a criação de fundos de pensão dos trabalhadores que passariam a operar no mundo das finanças, ampliando a liquidez do mercado financeiro internacional; (iv) o enfraquecimento político dos trabalhadores organizados pelo combate direto e aberto aos sindicatos [...] em conjunto, as medidas implementadas pelos governos neoliberais destinadas a ‘educar’ os movimentos sindicais através da coerção pavimentaram o caminho e legitimaram as ações ofensivas do capital sobre a classe trabalhadora, reforçando processos de aumento da exploração por meio da elevação da produtividade, da introdução de novas formas de precarização dos contratos e das condições de trabalho (MARTINS, 2009, p. 52-53).

Nesta mesma perspectiva de análise, Behring (2003), ao analisar as reformas implantadas na década de 1990 e no início dos anos 2000, conclui que estas têm o objetivo de esvaziar diversas conquistas sociais, trabalhistas, políticas e econômicas desenvolvidas ao longo do século XX⁷⁶ e, portanto, no lugar de uma reforma configura um verdadeiro processo de “contrarreforma” do Estado.

Com a imposição da agenda neoliberal, o Brasil dos anos noventa promoveu uma

⁷⁶ Segundo Hoeveler (2016), a agenda de contrarreformas no Congresso contém 63 ataques aos direitos sociais: aos serviços públicos (6); aos direitos dos/as trabalhadores/as (27); Banco Central e empresas públicas (7); aos direitos das mulheres e dos homossexuais (6); aos direitos dos indígenas e trabalhadores/as do campo (8); Aumento do aparato repressivo do Estado, dos proprietários e das Igrejas (9). (<http://bit.ly/1NgLHB3>, acessado em 16 de abril de 2016).

reestruturação (ou desmonte) das políticas sociais, levando em conta três aspectos – a descentralização, a desconcentração e a focalização – aniquilando a cidadania social, vislumbrada pela Constituição de 1988, chamada de ‘Constituição Cidadã’, por Ulysses Guimarães (PETERSON, 2010, p. 44).

Ainda como parte do receituário neoliberal e do processo de descentralização, Estado e sociedade civil redefinem seus papéis, competências e responsabilidades e caminham no sentido da construção de uma “nova forma de governar”, de um “novo Estado democrático”; buscam também a privatização da ação do Estado e a consequente consolidação e fortalecimento de organizações sociais tradicionais, como as associações, sindicatos e a construção de novos espaços públicos de negociação de interesses coletivos, também denominados de instâncias de participação e controle social (GOHN, 2001a, b e c), a exemplo dos conselhos, colegiados, comitês, fóruns e conferências.

Um dos elementos do controle social do Estado são os conselhos. A idéia de conselho varia segundo a sociedade. Quem examina os conselhos anglo-saxões ou norte americanos, encontrados na Inglaterra, Canadá, Austrália, Nova Zelândia, Estados Unidos, verifica que eles geraram a tradição do direito local, chamado de common Law. São eles que revelam mais amplamente os interesses da sociedade, e que, desde o início, vêm criando o direito local, de tal forma que às vezes normas mudam de acordo com a região. No caso brasileiro, o direito local inexistente. A localidade no Brasil só tem produzido oligarquia, tirania do clã parental [...] (VIEIRA, 1998, p. 13).

O envolvimento e a participação dos/as trabalhadores/as nas ações do Estado, ou seja, na formulação, execução, avaliação e controle social das políticas públicas e sociais são materializadas direta ou indiretamente por organizações que representam e defendem os interesses dos/as trabalhadores/as (associações comunitárias, cooperativas de trabalhadores/as, sindicatos de trabalhadores/as) e dos/as empresários/as (Fundação Abrinq, Instituto ETHOS, Fundação Boticário) na lógica e direção da nova sociedade civil - a sociedade civil ativa -, elemento central e articulador das teses neoliberais de “menos Estado, mais Mercado”.

Nesse processo o Estado coopta setores da sociedade civil representantes dos interesses dos trabalhadores - centrais sindicais e movimentos sociais - e dos capitalistas – institutos e fundações sociais empresariais - para colaborar na implementação do projeto econômico e político do capitalismo em sua fase neoliberal.

Concordando com a crítica que Martins (2009) faz sobre a sociedade civil ativa, aliado à adoção da concepção gramsciana de que a sociedade civil é um “conjunto dos organismos chamados comumente de privados” (GRAMSCI, 1978, p. 10), espaço dos aparelhos privados de reprodução da hegemonia e/ou de construção de contra-hegemonia (escolas, igrejas, sindicatos, associações, conselho, dos movimentos sociais e sindicais), de expressão das contradições da sociedade capitalista e de luta de classes, recorro a Correia (2004, p. 162-163) por esta conceber a sociedade civil como um

Extenso e complexo espaço público não estatal de grande importância política, onde as classes subalternas são chamadas a desenvolver as suas convicções e a lutar para um novo projeto hegemônico que poderá levar à gestão democrática e popular do poder [...] a sociedade civil não se constitui campo exclusivo da classe burguesa, mas pode se transformar em um espaço em que as classes subalternas organizam as suas associações, articulam as suas alianças, confrontam os seus projetos ético-políticos e disputam o predomínio hegemônico (CORREIA, 2004, p. 162-163).

O modelo de proteção social adotado pelo Estado Capitalista, incluindo o brasileiro, a partir dos anos 1990, quando movimentos sociais, ONGs, grupos voluntários, famílias e empresas de responsabilidade social - a ‘Sociedade Civil Ativa’ - assumem papéis técnicos e politicamente estratégicos, se traduz no dizer de Cabrero (2002, p. 514) apud Pereira (2009, p. 197) em “formas de conluio entre o público e o privado e de esvaziamento do público em favor de formas pseudo públicas ou privadas de gestão das políticas sociais”, essenciais à consolidação da hegemonia burguesa.

Cabe ressaltar que a reorganização do Estado contemporâneo é uma exigência do capitalismo que se expande à custa da redução sem limites dos custos do trabalho, debita na conta do trabalhador/a e dos pobres o preço do desenvolvimento excludente sem ética e sem princípios, privatiza os ganhos, socializa as perdas e exige dos mesmos sérios sacrifícios em nome do enfrentamento e solução das crises e problemas sociais (MARTINS, 2002) e que as medidas adotadas não são, em essência, questões técnicas, administrativas “ou de simples política econômica, mas uma expressão da luta de classes. Ou seja, é o modo como a classe burguesa procura fazer pender a seu favor a apropriação da riqueza socialmente produzida [...]” (TONET, 2012a, p. 87).

O ajuste estrutural, além de não resolver velhas e conhecidas expressões da questão social, gerou novas - exemplo da agregação de “novos pobres” aos “antigos pobres”, os miseráveis, os que vivem abaixo da linha da pobreza⁷⁷ -, frutos das transformações do mundo do trabalho (desemprego crescente, subemprego e precarização das condições de trabalho), da ausência do Estado e da hegemonia de políticas de combate à pobreza focalizadas nos mais pobres entre os pobres (SILVA, YASBEK e GIOVANNI, 2008; BEHRING, 2008; PEREIRA, 2010; SOARES, 2002), ou seja, nos mais atingidos e afetados pelos planos macro econômicos direcionados à estabilização da economia.

Com a intencionalidade de reduzir a pobreza extrema, segundo o discurso dos organismos multilaterais condutores do capitalismo, foram definidos pela ONU/PNUD no ano

⁷⁷ Famílias em situação de pobreza: renda familiar mensal per capita acima de R\$ 70,00 ou acima de US\$ 1,25/dia; em extrema pobreza: renda familiar mensal per capita inferior a R\$ 70,00 ou de até US\$ 1,25/dia (IBGE). Extremamente pobres ou indigentes, famílias cuja renda familiar não dá para comprar uma cesta básica de alimentos. (SOARES, 2002).

2000 e assinado por 189 países os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio⁷⁸ (ODM), formados por oito metas/objetivos a serem alcançados até 2015: 1) acabar com a fome e a miséria; 2) oferecer educação básica de qualidade para todos; 3) promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; 4) reduzir a mortalidade infantil; 5) melhorar a saúde da gestante; 6) combater a Aids, a malária e outras doenças; 7) garantir qualidade de vida e respeito ao meio ambiente e; 8) estabelecer parcerias para o desenvolvimento⁷⁹ sem abrir mão da atual lógica de desenvolvimento, da matriz tecnológica e do capitalismo.

Em 2015, ano estabelecido para o alcance das metas/objetivos, a ONU apresenta relatório comprovando, por um lado, o alcance de algumas metas, a exemplo da redução da pobreza (de 36% em 1999 para 15% em 2011), da mortalidade infantil (de 90 para 43 mortes por mil nascidos) e do acesso ao ensino e, por outro, a realidade cruel que a humanidade ainda vive que “ serve de argumento para decretarmos o estado de cadáver insepulto do capitalismo [...] e afirmar que ou criamos outro sistema, ou deixamos que 1% (que detém 50% da riqueza) acabe de fazer o serviço, que já está quase completo”, segundo Cruz (2016, s/p).

1% da população mundial detém 50% da riqueza [...] 946 milhões de pessoas defecam ao ar livre [...] 880 milhões de pessoas vivem em favelas, bairros de lata, que são comuns na Ásia. 2,4 bilhões, a maioria rural, convive com instalações sanitárias não melhoradas, como registra o eufemismo dos burocratas. 32 milhões estão contaminados com vírus HIV e não recebem tratamento. 16 mil crianças morrem diariamente antes de completar cinco anos. Em 2015 morreram 5,9 milhões, sendo um milhão ao nascer, outro um milhão uma semana depois, e 2,8 milhões nos 28 dias de período neonatal. 57 milhões de crianças em idade de frequentar escola estão sem estudar. 60 milhões de pessoas abandonaram suas casas em 2014 em razão de conflitos e guerras, o nível mais elevado desde a segunda guerra mundial. Metade são crianças. 254 milhões estão desempregados – em 2015 -, um número que supera em 53 milhões os números de 1991. O desemprego entre os jovens entre 15 e 24 anos é três vezes superior ao dos adultos e no ano passado, onde 74 milhões de jovens estavam à procura de emprego. Em 2015, foram registrados 240 milhões de casos de malária com 472 mil mortes, e outros 300 milhões casos de dengue, sendo que as duas doenças são transmitidas por mosquitos e estão presentes em 100 países. Inclusive nos Estados Unidos, onde em 2009 ocorreu um surto na Flórida. 1,45 bilhão de trabalhadores em condições vulneráveis, ou seja, sem contrato de trabalho, sobrevivem com bicos ou por conta própria. A taxa global é de 45%, mas na África e no sul da Ásia passa dos 50% (CRUZ, 2016, s/p).

Comprovando os efeitos negativos do contexto político e social marcado pelo ajuste econômico e pela ideologia neoliberal, Soares (2004b, p. 9) afirma que “os problemas sociais não são residuais e que ‘os mais afetados’ são, na realidade, a maioria da população. O caráter de “alívio desses programas sequer tem compensado as perdas e danos dos mais pobres, e

⁷⁸ Substituído, em setembro de 2015, pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, agenda composta por 17 objetivos e 169 metas a serem cumpridas pelos 193 Estados-membros das Nações Unidas até 2030 (www.pnud.org.br, acesso em 24 de janeiro de 2016).

⁷⁹ www.pnud.org.br/odm

muito menos têm chegado perto das suas verdadeiras causas”.

Desta forma, os planos, programas e projetos de combate à pobreza, parte integrante da reforma do Estado, contribuíram para aprofundar as disparidades e as desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira desde a época da colonização mesmo com o Governo anunciando melhorias nos indicadores sociais.

Considero importante salientar que, na perspectiva de maquiar a realidade, os países alteram as metodologias, manipulam os dados e publicizam pseudo melhorias nos indicadores sociais, conforme explicita Pereira (2008a, p. 61),

devido aos efeitos econômico-sociais deletérios do rápido e crescente processo de globalização da economia, o cálculo do Índice de desenvolvimento humano pautou-se, em 1999, por uma metodologia diferente da adotada nos anos precedentes. Nesse cálculo, os ganhos de padrão de vida de cada cidadão passaram a ter maior relevância, o que conduziu à conclusão de que as desigualdades sociais e econômicas avançam aceleradamente e de forma globalizada. Assim, com a nova metodologia, o IDH de vários países piorou. O Brasil, que em 1998, ocupou o 62º lugar no ranking mundial, com um índice de desenvolvimento humano de 0,809, aparece, em 1999, em 79º lugar, com um IDH de 0,739 [...]

Confirmando a permanência da pobreza e da desigualdade, o IDH⁸⁰ do Brasil em 2014 era 0,755, índice que o coloca na 74 posição no *ranking* de um conjunto de 188 países, porém o mantém atrás de países da América Latina: Argentina (40/IDH 0,836), Chile (42/IDH 0,832), Uruguai (52/IDH 0,793) e Venezuela (71/IDH 0,762)⁸¹; o índice de Gini⁸² continua alto (0,56), está acima do índice da América Latina (0,49) e é o segundo maior no conjunto dos países desta porção do continente, perdendo apenas para Honduras (0,57) de acordo com dados medidos no período de 2010 a 2013, mesmo com uma queda de 0,7 em comparação com o índice de 0,63, resultado da análise do período 2000-2003 (IBGE, 2015)⁸³.

A pobreza está presente na vida de 7,3% da população e a extrema pobreza é parte do cotidiano de 12,71% dos brasileiro/as, conforme dados da PNAD 2014⁸⁴ e 2015⁸⁵ e tem crescido nos demais países da América Latina. Segundo dados do Panorama Social da América Latina 2015, elaborado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), “em toda a América Latina, entre 2014 e 2015, o número de pessoas em situação de

80 O IDH avalia índices de qualidade de vida como saúde, educação, renda e segurança e contempla 187 países. A pontuação varia de 0 (desenvolvimento humano baixo) a 1 (desenvolvimento humano muito alto).

81 Dados extraídos do Relatório de Desenvolvimento Humano 2015, Ranking IDH Global 2014, disponível em <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idh-global.html>, acesso em 24 de janeiro de 2017.

82 Índice usado para medir a desigualdade de renda de uma nação. Quanto mais próximo de 1, mais desigual é o país e quanto mais próximo de 0, menos desigual.

83 Dados extraídos do relatório Síntese dos Indicadores Sociais – uma análise das condições de vida da população brasileira, 2015 (IBGE, 2015).

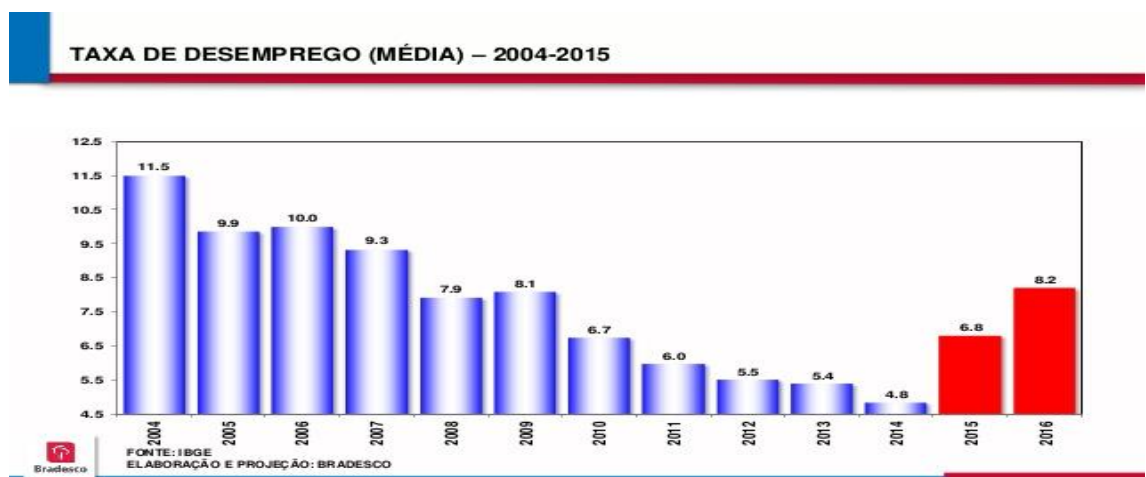
84 Analisa os dados no período de 2004 a 2013.

85 Tem por período de análise os anos 2004 a 2014.

pobreza cresceu de 168 milhões para 175 milhões, o que representa 29,2% das pessoas. Já o número de pessoas em situação de indigência, ou extrema pobreza, passou de 70 para 75 milhões (12,4%)” (CEPAL, 2015, s/p) e, no caso do Brasil, 7,3% da população vive na pobreza⁸⁶ e 2,71% em condições de extrema pobreza⁸⁷ (PNAD, 2014, 2015).

A taxa de desemprego em 2016 foi de 8,2% (8.200.000 de desempregados), a maior taxa desde 2012 - ano em que o IBGE passou a incluir esse índice na PNAD - e inferior, tão somente, às taxas de 2008 (7,9%) e 2009 (8,1%), conforme **Gráfico 1** capturado do IBGE. No final do segundo trimestre de 2016, a taxa de desemprego era de 11,6%, número que colocou o Brasil na 7ª posição em pontos percentuais, perdendo apenas para as taxas de desemprego registradas na África do Sul (26,6%), Espanha (19,9%), Montenegro (17,3%), Jordânia (14,7%), Croácia (13,3%) e Chipre (11,7%), segundo ranking de desemprego elaborado pela *Austin Rating*⁸⁸.

Gráfico 1 - Taxa de desemprego – período 2004- 2016



A maior taxa de desemprego em 2012 foi de 7,9% (mês de março), com 7.602.249 desempregados e um nível de ocupação de 56,3% (88.041.319 de pessoas ocupadas); o mês de março de 2013 também apresentou a maior taxa de desemprego, 8%, com 7.754.594 pessoas desocupadas e um nível de ocupação de 56,3% (89.442.615 pessoas ocupadas); em março de 2014 a taxa de desemprego foi de 7,2% (7.048.577 desempregados) e um nível de

⁸⁶ Pessoas que vivem com até US\$ 1,90/dia, segundo critério do Banco Mundial atualizado em 2015 e para as políticas sociais brasileiras R\$ 70,00/mês.

⁸⁷ Pessoas que vivem com até US\$ 3,10/dia, segundo critério do Banco Mundial atualizado em 2015 e para as políticas sociais brasileira até R\$ 140,00/mê

⁸⁸ Agência classificadora de risco de crédito de origem brasileira e primeira empresa nacional a conceder *ratings* no Brasil, ou seja, nota que as agências internacionais de classificação de risco de crédito atribuem a um emissor (país, empresa, banco) de acordo com sua capacidade de pagar uma dívida. Serve para que investidores saibam o grau de risco dos títulos de dívida que estão adquirindo (www.economiaul.com.br). Acesso em 25 de janeiro de 2016).

ocupação de 56,8% (91.251.599 empregados); em 2015 a taxa de desemprego em março foi de 7,9% (7.934.000 desempregados) e o nível de ocupação foi de 56,2% (92.023.000 empregados) e a de março de 2016 foi de 10,9%, correspondendo a 11,1 milhões de pessoas desocupadas e o de pessoas ocupadas foi de 54%, o maior e o menor número, respectivamente, desde a inclusão desse indicador na PNAD (IBGE/PNAD 2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

O desemprego é um dos grandes problemas da contemporaneidade, consequência da redução do crescimento do PIB, queda nos preços das *commodities*, baixa produtividade, crise fiscal e política e das altas taxas inflacionárias apresentadas no **Quadro 1** que atingem potencialmente a população jovem, levando esse grupo populacional a situações de vulnerabilidade⁸⁹ pessoal e social e a desacreditar na escola.

As estatísticas da Europa, Itália e França, é melhor. Espanha, Portugal e Grécia dizem que 50% dos jovens, a geração está aí, não vai arrumar emprego, e isso quem diz é a OIT – Organização Internacional do Trabalho. No Brasil, entre 18 a 20% dos jovens não vão encontrar emprego. Na América Latina, 13 milhões nem estudam e nem trabalham. O que fazem esses jovens? São jovens que estão sendo mortos dia a dia ou presos porque se metem no caminho de pequenos delitos, ou são vítimas de várias formas de tráfico. E qual a leitura que o jovem faz dessa realidade? A escola não resolve nosso problema e, por isso, o jovem do mundo de hoje acredita cada vez menos que a galinha dos ovos de ouro é a escola. E isso é um problema. A escola não lhe dá futuro, porque a sociedade não lhe dá chance, até mesmo de emprego explorado [...] (FRIGOTTO, 2014, p.53-54)

No que tange à inflação, os dados do **Quadro 1** demonstram que no período de 18 anos, apenas em 4 anos a inflação real foi inferior à meta prevista – 2000 (5,97%/6%), 2006 (3,14%/4,5%), 2007 (4,46%/4,5% e 2009 (4,31%/4,5%); em 6 anos a inflação real foi superior à meta prevista, acima de 2 pontos percentuais – 2002 (12,53%/3,5%), 2015 (10,67%/4,5%), 2001 (7,67%/4%), 2004 (7,60%/5,5%), 2011 (6,50%/4,5%), 2016 (6,58%/4,5%) e 2014 (6,41%/4,5%); o índice inflacionário de 2016 foi de 6,58% e a previsão de inflação para 2017 e 2018 é de 4,5% segundo a meta prevista pelo Banco Central desde 2005, conforme **Quadro 1**.

O índice acumulado de inflação de 1994 (ano de implantação do Plano Real) até março de 2016 foi de 438% e “a moeda brasileira perdeu 81,41% do seu poder de compra

⁸⁹ Envolve, além da precariedade da renda por um longo período de tempo, necessidades insatisfeitas em múltiplos âmbitos (escolaridade, alimentação, saúde, moradia, trabalho, transporte, etc.), relações sociais fragilizadas, baixa capacidade de mobilização de ativos e aspectos psicossociais negativos. Envolve a dupla dimensão da pobreza: privações materiais e privações de ordem subjetiva. No âmbito do Sistema único de Assistência Social (SUAS), a vulnerabilidade social representa a conjugação de fatores, envolvendo as características do território, as fragilidades dos sujeitos ou carências das famílias, grupos ou indivíduos e, ainda, as deficiências na oferta e acesso a políticas públicas (PNAS, 2005).

“[...] Por causa da desvalorização, uma nota de R\$ 100 tem poder de compra equivalente a R\$ 18,59 atualmente” (economia.uol.com.br), números que rebatem negativamente na vida dos/as trabalhadores/as para além do desemprego, a exemplo do aprofundamento da pobreza e da extrema pobreza e da desigualdade econômica e social.

Quadro 1 - Histórico de metas inflacionárias e inflação real – período 1999 a 2018⁹⁰

ANO	META INFLACIONÁRIA (%)	INFLAÇÃO REAL (%)
1999	8	8,94
2000	6	5,97
2001	4	7,67
2002	3,5	12,53
2003	8,5	9,30
2004	5,5	7,60
2005	4,5	5,69
2006	4,5	3,14
2007	4,5	4,46
2008	4,5	5,90
2009	4,5	4,31
2010	4,5	5,91
2011	4,5	6,50
2012	4,5	5,84
2013	4,5	5,91
2014	4,5	6,41
2015	4,5	10,67
2016	4,5	6,29
2017	4,5	-
2018	4,5	-

FONTE: www.bcb.gov.br – Sistema de metas para a inflação/Histórico de metas para a inflação no Brasil.

Org.: GOIS, Magaly Nunes

Os números anteriormente apresentados deixam claro que a taxa de desemprego não tem diminuído, muito pelo contrário, tem é crescido, o nível de ocupação permanece o mesmo (56%) com insignificante variação e, que o desemprego é um problema que atinge toda a classe trabalhadora mundial, conforme afirma Mészáros (1989, p. 49, grifos do autor),

o problema não mais se restringe à difícil situação dos trabalhadores não-qualificados, mas atinge também um grande número de trabalhadores *altamente qualificados*, que agora disputam, somando-se ao estoque anterior de desempregados, os escassos – e cada vez mais raros – empregos disponíveis. Da mesma forma, a tendência da amputação ‘nacionalizadora’ não está mais limitada

⁹⁰ As metas inflacionárias de 2003 e 2004 foram inicialmente previstas em 3,25% e 4% para o ano de 2003 e 3,75% e 5,5% para o ano de 2004, sendo depois reajustadas em 8,5% (2003) e 5,5% (2004), conforme informações disponíveis na página eletrônica do Banco Central, Sistema de Metas para a inflação, quadro histórico de metas para a inflação no Brasil (<http://www.bcb.gov.br/pre/portalCidadao/cadsis/series.asp?idpai=PORTALBCB>). Acesso em 24 de janeiro de 2017.

aos ‘ramos periférico de uma indústria obsoleta’, mas abarca alguns dos *mais desenvolvidos* e modernizados setores da produção – da indústria naval e aeronáutica à eletrônica, e da indústria mecânica à tecnologia espacial [...] E o mais importante de tudo é quem sofre todas as consequências desta situação não é mais a multidão socialmente impotente, a apática e fragmentada das pessoas ‘desprivilegiadas’, mas *todas* as categoriais de trabalhadores qualificados: ou seja, objetivamente, a *totalidade da força de trabalho* da sociedade.

Os baixos indicadores sociais são decorrentes da alta concentração da renda e da apropriação privada da riqueza socialmente produzida, característica de nosso capitalismo tardio (BEHRING, 1998, 2008). Nesta perspectiva, destaco que na década de 1950 os 10% mais ricos da população economicamente ativa detinham 39,6% da renda enquanto que os 50% mais pobres detinham 17,4%. “Estes 10% mais ricos, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), significam cerca de 1,5 milhões de cidadãos. Porém, neste grupo, 1% mais rico fica com mais recursos econômicos do que 75,5 milhões de pessoas, que são os 50% mais pobres” (BANCO MUNDIAL, 2001a, p. 04).

Nas décadas subsequentes essa situação se agravou, aumentando cada vez mais o fosso entre os ricos e os pobres. Nos anos 1960/1970 os 10% mais ricos detinham 46,7% da renda e, em contraposição, os 50% mais pobres apenas 14,9%. Em 1980 os 10% mais ricos detinham 50,9% e os 50% mais pobres 12,7%. Nas duas últimas décadas do século XX (1980/1990) houve um afunilamento dessa concentração, apesar da adoção pelo governo federal de sucessivos planos econômicos (Cruzado – 1986/Governo Sarney, Bresser – 1987/Governo Sarney, Verão – 1989/Governo Sarney, Collor – 1990/Governo Collor, Real – 1994/Itamar e FHC⁹¹) atingindo o patamar em que os 10% mais ricos separam-se dos 10% seguintes em uma relação três vezes superior (BANCO MUNDIALa, 2001).

Ao analisar a política de combate à pobreza rural capitaneada pelo Banco Mundial concebida como remédio para os males do capitalismo e estratégia de enfretamento e superação dos baixos indicadores sociais, Filho (2013, p. 40) afirma:

Esta propositura conduz à identificação da compreensão de que a pobreza persistirá. O viver com dignidade é deixado de lado e as políticas compensatórias assumem a centralidade. Estas são incapazes de promover a alteração estrutural das realidades, conseguem mascarar os verdadeiros problemas da sociedade, maquiando indicadores e convertendo-se em propaganda a favor de políticos. A qualquer momento podem ser suspensas e os problemas voltam a comparecer com gravidade ainda maior.

⁹¹ Apesar das críticas feitas por Lula enquanto candidato, ao chegar a presidência deu continuidade ao Plano Real. Atitude, também adotada pela presidente Dilma, porém com algumas diferenças entre eles, em particular no que tange a área social. No governo Lula foram implementadas algumas políticas sociais na perspectiva de ampliação do acesso dos/as trabalhadores/as aos direitos e no governo Dilma, apesar da realização de contingenciamento dos recursos das políticas sociais em nome do ajuste fiscal, a área social foi mais considerada do que no governo FHC.

Está nítido que a concentração de renda e a desigualdade econômica e social compõem historicamente a formação sócio histórica do Brasil e são partes da fotografia brasileira, porém, o modelo de desenvolvimento industrial agroexportador, a histórica concentração das ações do Estado nas regiões Sudeste e Sul e a concentração da terra - raiz da questão agrária - contribuíram para aprofundar a exclusão social, as desigualdades econômicas e sociais e o fosso entre as classes, bem como para que a pobreza tenha uma dimensão regional e rural com forte presença nas regiões Norte e Nordeste e no meio rural segundo dados da PNAD 2014 e 2015.

29,8% da população brasileira encontrava-se em situação de vulnerabilidade por renda no ano de 2011, sendo este percentual bem superior nas Regiões Norte e Nordeste (45,8% e 50,8%, respectivamente). A classificação da população segundo os grupos de vulnerabilidade mostra que os vulneráveis, tanto por renda quanto por carências sociais, corresponderam a 22,4% da população brasileira. É importante notar que as proporções de vulneráveis por renda foram relativamente baixas em todas as Grandes Regiões, à exceção do Nordeste, onde estes ultrapassam 10% de sua população (PNAD, 2014).

As Regiões Norte e Nordeste do País concentram as maiores proporções de pessoas que vivem com até $\frac{1}{4}$ de salário mínimo *per capita*. Este comportamento reflete, em larga medida, as históricas desigualdades regionais produzidas ao longo do processo de desenvolvimento brasileiro, tanto em termos de condições de vida quanto de crescimento econômico. Com isso, esse indicador variou de 23,6% no Estado do Maranhão e 21,5% no Estado de Alagoas a 2,2% no Estado de São Paulo e 1,4% no Estado de Santa Catarina em 2014, conforme o Gráfico 5.7 nesta publicação e a Tabela 5.2 no CD-ROM. Em 2014 a proporção de pessoas nesta classe de rendimento era cerca de 17 vezes maior no Estado do Maranhão em comparação com o Estado de Santa Catarina (PNAD, 2015).

A área rural⁹², mais especificamente a nordestina⁹³, sofre com as consequências negativas dos planos e das medidas de estabilização econômica em decorrência da concentração da terra e da água, da existência de crédito rural e assistência técnica insuficientes e inadequados à realidade dos/as trabalhadores/as do campo, do não acesso às políticas públicas e sociais (acesso à terra, educação, saúde, previdência, assistência, trabalho), assim como da inexistência de garantia dos mínimos sociais previstos na

⁹² Historicamente a área ou o espaço rural apresenta indicadores sociais e econômicos mais baixo que a área ou o espaço urbano em decorrência do modelo de desenvolvimento adotado pelo estado brasileiro que privilegia as atividades produtivas dos setores secundário (indústria) e terciário (comércio e serviços) em detrimento de atividades produtivas do setor primário (agricultura e pecuária) e a urbanização com conseqüente concentração dos investimentos públicos estatais e não estatais, inclusive das políticas sociais, nas cidades, em especial nos grandes centros urbanos, ou seja, nas metrópoles e cidades de grande porte, conforme territorialização da Política Nacional de Assistência Social (PNAS).

⁹³ No Brasil, aliado ao contexto acima descrito, os investimentos públicos e privados são concentrados nas regiões sudeste e sul, desde o início do processo de urbanização e industrialização nos anos de 1930, situação que provoca e perpetua um desenvolvimento desigual entre as regiões, com forte presença da pobreza nas regiões norte e nordeste, que contam majoritariamente com cidades de médio e pequeno porte, característica que as tornam mais vulneráveis aos efeitos negativos dos planos e das crises econômicas, políticas e sociais.

Constituição Federal de 1988 e regulamentados em diversas leis e sistemas sociais⁹⁴.

Essa realidade contribui para a concentração da pobreza no campo, pois, 20,2% da população do campo vive em situação de pobreza e 7,6% em extrema pobreza e, para que as regiões nordeste e norte tenham taxas elevadas de pobreza (15% e 13%) e menores índices de Gini – 0,480 e 0,490 respectivamente, de acordo com a PNAD 2014.

O relatório Perfil da Pobreza: Norte e Nordeste Rurais (2016) da série Estudos sobre a Pobreza Rural⁹⁵ afirma com base nos números das PNAD Contínua, que

a pobreza é essencialmente um problema das regiões Norte e Nordeste. Poucos municípios nas outras três regiões do Brasil apresentam taxas de pobreza superiores a 30 por cento (5,5 por cento dos municípios situados nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste) e em muitos essas taxas são inferiores a 15 por cento (cerca de 26 por cento desses municípios). Por outro lado, nas regiões Norte e Nordeste a maioria dos municípios apresenta incidências acima 30 por cento (67 por cento e 86 por cento dos municípios, respectivamente). No Norte e Nordeste, no entanto, a história é diferente. Muitos municípios apresentam taxas de pobreza superiores a 60 por cento e alguns ainda têm taxas tão altas quanto 90 por cento (BRASIL, 2016d, p. 27).

Benjamin *et al* (1998, p. 23) ao analisar a formação sócio histórica brasileira conclui que “não foi um processo autônomo, mas um episódio da expansão do moderno sistema mundial, centrado na Europa [...] nascemos como ‘não-nação’, apenas território colonizado para abastecer de produtos os mercados dos países centrais”.

Corroborando com a visão de Benjamim (1998), Fiore (2001, p. 183) afirma: “A formação do Brasil como território, Estado e capitalismo fica incompreensível, fora do contexto geopolítico da competição estatal europeia; e fora do contexto geoeconômico do desenvolvimento do sistema econômico mundial.”

Características dessa formação que são inerentes às economias dependentes influenciaram e ainda influenciam a formulação e operacionalização das políticas públicas e contribuem para a naturalização de relações autoritárias, clientelistas, paternalistas, populistas e coronelistas, a exemplo do passado colonial escravocrata e/ou de servidão indígena, baseado na monocultura, exploração intensiva dos seus recursos naturais e no latifúndio e da opção do Estado por uma modernização conservadora – “mudar para manter” - e centrada nas regiões sudeste e sul, decisão política que manteve e ainda mantém as regiões nordeste, norte e centro-oeste longe da modernização e do desenvolvimento econômico, social, político ou

⁹⁴ Lei Orgânica da Saúde (LOS), Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei Orgânica da Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN), Sistema Único de Saúde (SUS), Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e Sistema Único de Segurança Alimentar e Nutricional (SISTSAN).

⁹⁵ Relatório produzido pelo Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo (IPC-IG), Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (FIDA), Conhecimento em Zonas Semiáridas do Nordeste do Brasil (SEMEAR), PNUD, IPEA com apoio do MPLOG.

cultural (BENJAMIN *et al*, 1998; BEHRING e BOSCHETTI, 2006; VIEIRA, 2004; FERNANDES, 2006).

Discutir sobre a questão agrária e a presença do Estado no campo por meio das políticas públicas com foco na região nordeste sem perder de vista a perspectiva nacional, constituem as intencionalidades do próximo item.

2.2- QUESTÃO AGRÁRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIAIS NO CAMPO

A concentração da terra nas mãos de poucas pessoas é uma característica do Brasil desde a colonização, período histórico em que os portugueses dividiram as terras em sesmarias, como uma forma de garantir o domínio sobre a colônia. “Por isso, marchou nossa colonização no sentido da grande propriedade: a fazenda, o engenho, o latifúndio [...]” (PEREIRA, 2005, p. 20); uma particularidade da questão social “resultante do embate de classes advindo das relações capitalistas na agricultura [...] expressa os diferentes conflitos decorrentes do uso da terra e/ou da relação capital/trabalho desencadeados ou aprofundados pelo modelo de desenvolvimento agrário vigente [...]” (SANT’ANA, 2012, p. 152-153); uma questão residual da escravidão e do modelo de acumulação capitalista brasileiro, que tem por base a fusão entre a classe dos capitalistas (propriedade do capital) e a classe dos proprietários de terra (propriedade da terra) (MARTINS, 2002); um produto do desenvolvimento desigual, contraditório e combinado do capitalismo⁹⁶. (FILHO, 2013) e; uma problemática típica do modo de produção capitalista (MARTINS, 2003).

É, portanto, um “processo de exclusão social associado à concentração da terra, expresso na expropriação, expulsão, proletarianização e empobrecimento das populações rurais [...]” (MARTINS, 2003, p. 233), ou seja, da permanência e expansão do latifúndio que exclui pela improdutividade e pelo uso da terra como um bem econômico, acumulador de riquezas e, do agronegócio que promove a exclusão pela intensificação da produtividade e da exploração do/a trabalhador/a (FERNANDES e MOLINA, 2004).

A questão agrária se manifesta pela concentração da terra/concentração fundiária; rentismo fundiário, configurado pela terra como propriedade, mercadoria e fonte de renda (PEREIRA, 2005); existência de uma grande quantidade de trabalhadores/as sem terra; limitado acesso à terra e aos meios de reprodução social pelos/as trabalhadores/as rurais;

⁹⁶ “Desigual, porque no seu processo de expansão, ao mesmo tempo em que se reproduz ampliadamente criando a riqueza, gera, em proporções ainda maiores, a pobreza e a miséria; contraditório, porque ao mesmo tempo destrói o que lhe impede o desenvolvimento recria o que destruiu sobre novas bases para garantir sua reprodução ampliada; combinado, porque desenvolve os dois processos anteriores concomitantemente.” (FILHO, 2013, p. 81).

acesso à terra com baixa fertilidade; grilagem da terra; degradação socioambiental; ausência de assistência técnica, de crédito e de pesquisa, de uma política de reforma agrária e insuficiência de políticas públicas no campo; submissão dos/as trabalhadores/as rurais à pobreza e mecanismos de exclusão social e pelas lutas de resistência dos/as trabalhadores/as; superexploração do trabalho e trabalho degradante; constante presença de conflitos agrários (conflitos de terra, trabalhistas e pela água) e de violência no campo, conforme dados do **Quadro 2**.

A elite e o Estado brasileiro colonial e neocolonial tiveram e ainda têm a prática de se anteciparem às lutas da classe trabalhadora por políticas públicas e, no que se refere ao campo, há um intenso processo de resistência e repressão, por parte do Estado, aos movimentos sociais e sindicais organizados pelos/as trabalhadores/as rurais que reivindicam e exigem do Estado intervenções com vista à superação dos processos de pobreza, desigualdade, inclusão marginal e precária e de negação de direitos a que são cotidianamente submetidos/as.

A absoluta intolerância do Estado com a luta pela Reforma Agrária expressa a decisão da burguesia de defender a qualquer custo a reprodução do latifúndio. Cada governo vai executar o imperativo da preservação do latifúndio de uma forma. No caso do Fernando Henrique Cardoso, a política era de esmagar o MST. No governo Lula, isso se manifesta pela cooptação que neutraliza o poder de fogo dos movimentos sociais [...] (MATTEI, 2013, p. 34).

A luta do/as trabalhadores/as rurais sem terra pela desconcentração e democratização da terra e pela socialização da riqueza no campo é uma velha conhecida da sociedade brasileira; recheada de acontecimentos que envolvem a violência e uso da força, conforme dados do **Quadro 2**; traz à tona a discussão sobre os direitos civis, políticos, econômicos e sociais e o surgimento de novos sujeitos políticos, a exemplo do MST, MAB e do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) aliado ao ressurgimento e/ou fortalecimento de movimentos existentes antes e/ou durante a ditadura, como a Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Os camponeses, vendo frustradas todas as suas esperanças, devido, por um lado, o baixo preço do cereal e, por outro lado, a estarem mais do que nunca esmagados pela crescente carga tributária e pela dívida hipotecária, começaram a movimentar-se nos *départements*. A resposta a isso foi uma perseguição sem trégua aos mestres-escola a cargo dos clérigos, uma perseguição sem trégua aos administradores locais (maires) a cargo de prefeitos nomeados e um sistema de espionagem ao qual todos estavam expostos [...] No campo, ela se torna chã, ordinária, mesquinha, estafante, molesta [...] (MARX, 2011, p. 79, grifos do autor).

Quadro 2 – Conflitos no Campo em 2004 e 2015

TIPO DE CONFLITO	QUANTIDADE	
	2004	2015
Conflito pela terra		
Número de conflitos	1212	988
Assassinatos	35	47
Pessoas envolvidas	703.250	603.290
Hectares	5.051.348	21.387.160
Conflitos trabalhistas		
Número de conflitos	398	84
Trabalho escravo	262	80
Assassinatos	3	-
Pessoas envolvidas	6.930	1.760
Superexploração	136	4
Assassinatos	1	1
Pessoas envolvidas	8.010	102
Conflitos pela água		
Número de conflitos	45	135
Assassinatos	0	2
Pessoas envolvidas	13.072	211.685
Total		
Número de conflitos	1.657	1.217
Assassinatos	39	50
Pessoas envolvidas	783.801	816.837
Hectares	5.051.348	21.387.160

FONTE – CPT – Conflitos no campo – Brasil 2015

Org.: GOIS, Magaly Nunes

Segundo a CPT (2015), os conflitos de terra têm diminuído, apesar do aumento da quantidade de terra envolvida nos conflitos (5.051.348 ha em 2004 e 21.387.160 ha em 2015), assim como os conflitos trabalhistas (398 em 2004 e 84 em 2015), enquanto os conflitos pelo acesso à água aumentaram substancialmente – 45 em 2004 e 135 em 2014 -, e a violência no campo, representada pelo assassinato de trabalhadores/as rurais e lideranças de movimentos sociais e sindicais tem aumentado assustadoramente, visto que em 2004 foram assassinadas 39 pessoas e em 2014, 50 pessoas.

em 2015, 50 pessoas foram assassinadas no campo, o maior número de vítimas desde 2004 e, 30% a mais do que em 2014, quando foram registrados 36 assassinatos. Como nos anos anteriores, a violência se concentrou, pode-se dizer espantosa, na Amazônia, onde foram computados 47 dos 50 assassinatos – 20 em Rondônia, 10 no Pará, 6 no Maranhão, 1 no Amazonas, 1 no Mato Grosso -, 30 das 59 tentativas de assassinato; 93 das 144 pessoas que receberam ameaças de morte; 66 dos 80 camponeses presos. E ainda 20.000.853 dos 21.374.544 hectares em conflito. 527 dos 988 conflitos por terra também lá ocorreram, com destaque para o Maranhão com 120; 99 no Pará e 83 em Rondônia [...] Também cresceu os conflitos provocados pelo uso de agrotóxico. 23 casos de contaminação em 2015, com 4.267 famílias afetadas. ‘O maior número registrado em um único ano’ [...]

Fernandes, Welch e Gonçalves (2014) ao discutirem sobre os usos da terra no Brasil afirmam que as estratégias utilizadas pelo Estado têm, por um lado, uma longa história de políticas fundiárias e, por outro, a permanência da estrutura fundiária baseada no latifúndio e no agronegócio e, ressaltam que

o período colonial produziu uma tendência a permitir que o poderoso controlasse gigantescas porções de terras e sustentasse suas vantagens através do tempo. Mas o colonizador que recebeu sesmarias também buscou privilégios no uso e controle da terra, transferindo às futuras gerações o sistema dualista de latifúndio e minifúndio (FERNANDES; WELCH; GONÇALVES, 2014, p. 29).

Portanto, a terra tem um papel importante na formação e conformação da sociedade brasileira: a) em 1850, em decorrência da regularização, via Lei das Terras, do acesso privado às terras e, do consequente impedimento desse direito por parte da população rural; b) nos anos 20 e 30 do século XX, em função do questionamento feito pelo Movimento Tenentista sobre o latifúndio improdutivo e a necessidade de reformar a estrutura agrária do país; c) no pós-guerra, no primeiro momento com o surgimento das Ligas Camponesas e, no segundo, com a criação do MST, movimentos que transformaram os/as trabalhadores/as rurais em um dos sujeitos políticos mais relevantes do país e apontaram a reforma agrária como um instrumento de luta essencial à transformação da sociedade brasileira (MATTEI, 2013).

Segundo Mattei (2013), a evolução da questão agrária na história do Brasil é marcada por uma sequência de oportunidades perdidas de resolver o problema agrário: a primeira, quando da emancipação, visto que a monarquia manteve a estrutura da sociedade colonial e o binômio escravidão e latifúndio foi revitalizado; a segunda, na abolição, pois a “solução para o problema da escravidão foi feita dos brancos para os brancos [...] A oligarquia resolveu todos os problemas dos fazendeiros, mas não resolveu os problemas dos negros [...] O negro ficou livre do amo, mas a terra permaneceu como privilégio dos homens ricos [...] (MATTEI, 2013, p. 31); a terceira, no desfecho da revolução burguesa em meados do século XX, em função da consolidação do latifúndio e do impulso à industrialização, base do padrão de acumulação no campo e do padrão de dominação, respectivamente.

Desde a conquista pelos portugueses até a contemporaneidade pouca ou nenhuma alteração ocorreu no que diz respeito à distribuição da propriedade da terra.

Desde a colonização portuguesa, passando pela Lei de Terras de 1850 e por todo o processo de industrialização vivenciado no século XX e ainda em curso, a questão agrária permaneceu quase que inalterada, a despeito de avanços decorrentes das crescentes contradições sociais e econômicas e da correlata violência verificadas no campo (NAKATANI; FALEIROS; VARGAS, 2012, p. 214).

Seguindo essa direção e perspectiva histórica da questão agrária, a legislação direcionada à regulação da posse e uso da terra, estabelecida pelo Estado, além de não

possibilitar a desconcentração da terra, impede que os/as trabalhadores/as rurais, que têm na terra sua atividade produtiva e reprodutiva, tenham acesso à mesma e possibilita a implantação de um regime de trabalho baseado no trabalho livre, a exemplo da lei da terra de 1850 que estabeleceu a compra e a venda como a principal maneira de adquirir a propriedade da terra, impossibilitou que os negros, a grande maioria ex-escravos, e os imigrantes usufruíssem a terra, por não possuírem recursos financeiros suficientes para comprá-la.

Cessado o cativeiro do trabalhador, foi necessário instituir o cativeiro da terra, forma indireta de forçar a constituição de uma força de trabalho agrícola para a então chamada grande lavoura. Essa foi a base institucional para se implantar no Brasil um regime de trabalho baseado no trabalho livre. Para que o trabalhador tivesse a possibilidade de vender livremente sua força de trabalho era necessário que ele não pudesse ocupar livremente a terra de que necessitasse para trabalhar. O trabalhador era forçadamente livre, *livre dos meios de produção para trabalhar para si mesmo*, uma regra básica do funcionamento da sociedade capitalista (MARTINS, 2002, p. 165-166, grifos do autor).

Com a introdução da mecanização e da industrialização no campo, nos anos 50 do século XX, há um aprofundamento da concentração fundiária, intensificação da expulsão dos/as trabalhadores/as rurais de suas terras, da expropriação da terra, dos instrumentos de trabalho e das condições de trabalhar a terra e a implantação do assalariamento, obrigando-os a viver como assalariados/as, no campo e na cidade, visto que

O processo de industrialização e urbanização, sobretudo entre as décadas de 1950 e 1980, causou uma grande transferência populacional do campo para as cidades, que foi impulsionada também pelo processo de modernização da agricultura, ocorrido com base em um modelo de desenvolvimento conservador que visou apenas ao aumento da produtividade agrícola em detrimento de questões estruturais, como a concentração fundiária e a democratização do acesso à terra (FERNANDES; WELCH; GONÇALVES, 2014, p. 97).

A concentração da terra, principal expressão da questão agrária, naturaliza o latifúndio, intensifica a expropriação e a modernização da produção, promove a ampliação do desemprego e a proletarianização camponesa⁹⁷; desencadeia o êxodo rural, a favelização, a exclusão e o não acesso pelos/as trabalhadores/as aos direitos fundamentais, além de subordinar o campo à cidade. Marx e Engels, (1998, p. 15-17) ao analisarem a conjuntura econômica, política e social da Alemanha em 1848, apontam para a subordinação do campo à cidade como uma estratégia da burguesia para consolidação do capitalismo.

A burguesia subjugou o país às leis das cidades. Criou cidades enormes; aumentou em grande escala a população urbana, se comparada com a rural e, assim, resgatou uma considerável parte da população da idiotia da vida rural [...] A burguesia coloca obstáculos cada vez maiores à dispersão da população, dos meios de produção e da

⁹⁷“Identifica-se que, na agricultura brasileira, existe ‘um total de 23 milhões de trabalhadores/as, dos quais 6 milhões são assalariados, 8 milhões são arrendatários, meeiros e parceiros, enquanto 8 milhões são pequenos agricultores que trabalham por conta própria.’” (LUSTOSA, 2012, p. 114).

propriedade. Aglomerou populações, centralizou meios de produção e concentrou a propriedade em algumas poucas mãos [...]

A subsunção da cidade ao campo é determinante para a invisibilidade do campo, direcionamento das políticas sociais para o urbano e, para exclusão e/ou inclusão precária dos/as trabalhadores/as rurais nas ações do Estado, por isso que os anos de 1950 trazem como novidade no campo da política social a intencionalidade de ampliar a legislação trabalhista e previdenciária com vista a alcançar os trabalhadores/as do campo, todavia o governo entendia que a extensão da proteção social ao trabalhador/a rural “trazia consigo questões atinentes à reforma agrária, ao seguro agrário, ao serviço social rural, as quais igualmente precisavam de soluções [...], entretanto [...] a situação social e econômica do campo era mantida incólume, livre de projetos do tipo Reforma Agrária [...]” (VIEIRA, 1985, pp. 53-75).

Ainda segundo Vieira (1985), esta situação possibilitou a manifestação de organizações populares, com destaque para as Ligas Camponesas, que repudiavam e combatiam “a arcaica situação agrária, fundada no latifúndio e na feroz exploração do trabalhador rural [...]” (p. 76).

A política social não chegou ao campo, ficando tão somente nos compromissos políticos, situação que levou Francisco Julião, um dos líderes das Ligas Camponesas, referindo-se à construção de Brasília ao afirmar que “seus ‘edifícios foram alicerçados, no sacrifício de centenas de milhares de camponeses, no quinquênio Juscelino Kubistchek, que não teve uma palavra de esperança para o campesinato” (VIEIRA, 1985, p. 80).

Partindo do princípio que a política social é resultado de um processo de “negociação”, melhor dizendo de enfrentamento, entre o Estado e a classe trabalhadora (PASTORINI, 1997), ressaltamos que na década de 1960 ocorreram diversas mobilizações das massas populares com vista a assegurar direitos: Movimento de Educação de Base (MEB), Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE), Movimento de Cultura Popular do Recife, Ligas Camponesas, dentre outros e que, segundo Poulantzas (2000, p. 188):

numerosos estudos recentes mostram que as famosas funções sociais do Estado dependem diretamente, simultaneamente em sua existência e nos seus ritmos e modalidades, da intensidade da mobilização popular: ora efeitos das lutas, ora tentativa de desativamento antecipado dessas lutas por parte do Estado [...]

O Estatuto da Terra promulgado em 1964, com objetivo de atender às reivindicações dos/as trabalhadores/as rurais no que tange ao acesso e uso democrático da terra, não saiu do plano das intenções visto que o objetivo do governo era “[...] favorecer o desenvolvimento rural, a proteção aos trabalhadores/as e a defesa dos proprietários dos minifúndios [...]

(VIEIRA, 1985, p. 135), sem mexer nos latifúndios e na concentração fundiária, portanto os problemas relacionados à questão agrária não deixaram de existir e o mesmo serviu, tão somente, para conter o clima de insatisfação presente no campo, para barrar os movimentos de luta pela posse da terra e manter a ordem entre os/as trabalhadores/as do campo, considerando o temor do governo e da elite conservadora quanto à eclosão de uma revolução camponesa.

Para Sant' Ana (2012), o Estatuto do Trabalhador Rural (1963) e Estatuto da Terra (1964) contribuíram fortemente para aprofundar a histórica concentração da terra, expulsar os trabalhadores e trabalhadoras rurais do campo e intensificar as expressões da questão agrária e, para Mattei (2013, p. 32), “o Estatuto da Terra é a expressão institucional da cristalização do latifúndio como alicerce fundamental do campo.”

A instituição do Estatuto do Trabalho Rural representou, na visão de Vieira (1985), a perspectiva de atuação do governo no campo: reformular a situação do campo seguindo os preceitos constitucionais a fim de assegurar o direito de propriedade e a concentração fundiária sem perder de vista o desenvolvimento rural e a proteção aos/as trabalhadores/as rurais, ações necessárias a introdução da matriz tecnológica capitalista no campo e ao envolvimento dos/as trabalhadores/as a essa lógica.

Nessa mesma linha de análise Poulantzas (2000, p. 188-189) afirma:

Todas as disposições tomadas pelo Estado capitalista, mesmo as impostas pelas massas populares, são finalmente e a longo prazo inseridas numa estratégia em favor do capital ou compatível com sua reprodução ampliada. É levando em conta a relação de forças com as classes dominadas e suas resistências, que o Estado leva a cabo as medidas essenciais em favor da acumulação do capital e elabora-as de maneira política, ou seja, de maneira tal que elas possam, por meio de certas concessões às classes dominadas (as conquistas populares), garantir a reprodução da hegemonia de classe e da dominação do conjunto da burguesia sobre as massas populares [...] enfim, a assunção pelo próprio Estado de certas reivindicações materiais populares que podem encobrir, no momento em que são impostas, um significado bastante radical (ensino público livre e gratuito, segurança social, assistência-desemprego etc.), pode a longo termo favorecer a hegemonia de classe.

As políticas econômicas e sociais adotadas pelo Estado, desde os anos de 1970, denominados programas e projetos especiais, com aporte financeiro interno - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), CAIXA, Banco do Brasil e Banco do Nordeste – BN, e/ou de organismos multilaterais - FMI, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo Internacional Desenvolvimento Agrícola (FIDA), não buscam entender as causas da pobreza e

as singularidades da região Nordeste, ao contrário, são desenvolvidas políticas econômicas estruturais que entram em choque com a realidade dos/as trabalhadores/as rurais, baseadas na agricultura familiar e de subsistência que exigem políticas flexíveis e diferenciadas, porque as mesmas são concebidas para o fortalecimento e a consolidação dos negócios agrícolas e não agrícolas direcionados ao mercado⁹⁸.

O Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste (Polonordeste) voltado para o desenvolvimento de áreas úmidas, e o Programa Especial de Apoio ao Desenvolvimento da Região Semiárida do Nordeste (Projeto Sertanejo), para a área nordestina sujeita às secas periódicas (o semiárido), criados em 1974 e 1976 respectivamente, se constituem nos primeiros programas especiais dirigidos para a região Nordeste.

O Polonordeste (1974)⁹⁹ tinha como concepção básica a ideia de polos de desenvolvimento, numa perspectiva, teoricamente integrada¹⁰⁰ e centrada, de preferência, nos perímetros de irrigação do Departamento Nacional de Obras Contra a Seca (DNOCS) e “pretendia, na sua concepção inicial, fomentar a criação de polos de desenvolvimento no interior dos estados nordestinos” (PARREIRAS, 2007, p. 16-17), entretanto, redirecionou paulatinamente seu objetivo e passou a ser uma ferramenta de combate à pobreza.

O Projeto Sertanejo (1976)¹⁰¹ tinha como usuários/as trabalhadores/as sem terra, assalariados e proprietários de mais de 500 hectares de terras e o objetivo de fortalecer as economias dos pequenos e médios produtores do semiárido por intermédio de núcleos de prestação de serviços e de assistência técnica, retomou, pelo menos em tese, a ideia do fortalecimento das unidades produtivas para uma maior resistência aos efeitos da seca.

Com a intencionalidade de “conter o avanço da organização e mobilização dos trabalhadores da cana” (SANTOS, 2005, p. 47), o governo criou em 1979/1980 (Decreto nº. 84.096), o Programa de Apoio às Populações Pobres das Zonas Canavieiras do Nordeste (PROCANOR) com o objetivo de promover a melhoria da qualidade de vida da população pobre da zona canavieira nordestina, sendo, de acordo com Santos (2005, p. 47) “um dos

⁹⁸ A discussão sobre os programas e projetos especiais direcionados à área rural nordestina têm por referência as reflexões desenvolvidas por mim na monografia do Curso de Especialização em Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais, intitulada **A participação da sociedade civil nas políticas públicas: uma discussão sobre o Projeto de Combate à Pobreza Rural (PCPAR II – 2ª Fase)**, especificamente no segundo capítulo denominado **Intervenção do Estado junto às populações dos pequenos municípios e comunidades rurais nordestinas** – a hegemonia dos programas e projetos especiais frutos de acordos de empréstimos internacionais, defendida em 2010.

⁹⁹ Criado pelo Decreto nº. 74.794, de 30.10.1974

¹⁰⁰ Identificação de culturas e sistemas de produção; reorganização agrária; investimentos em infraestrutura; pesquisa e assistência técnica; crédito e apoio à comercialização.

¹⁰¹ Criado através do Decreto nº. 78.229 de 1976.

poucos programas que distribuiu terras através de ações assistencialistas influenciadas pela metodologia do desenvolvimento de comunidade”.

No rol de programas e projetos especiais, também foi implantado em 1979, o Programa de Aproveitamento de Recursos Hídricos do Nordeste (PROHIDRO) com as finalidades de instalar no semiárido um suporte hídrico permanente para a estabilização das atividades agrícolas e acesso à água para consumo humano e animal em pequenas comunidades rurais, além de criar oportunidades de emprego e uma maior segurança econômica e social à população da região nordestina. Este programa ratificou “antigas práticas de utilização de fundos públicos em benefício privado” (SANTOS, 2005, p.47) ao construir açudes e perenizar rios nas propriedades privadas (CAMPELLO NETTO, 1995).

No final dos anos 80 e nos anos de 1990 a recessão e a inflação aprofundaram-se¹⁰², resultando na adoção, pelo Estado, de uma velha e conhecida receita dos/a trabalhadores/as, cortes nos investimentos públicos, nas verbas com destinação social para programas de saneamento, saúde, educação e habitação, arrocho salarial, em especial para servidores públicos, manutenção de taxas de juros para atender às especulações do capital e, em uma crise de governabilidade, que em uma tentativa de reversão, pelo menos no plano do discurso, o Estado utilizou, mais uma vez, as políticas sociais, com programas e projetos de caráter distributivo, seletivo e emergencial, tendo em vista combater a pobreza.

O I Plano Nacional de Reforma Agrária (I PNRA), aprovado pelo Decreto nº 91.766, de 10 de Outubro de 1985, para o período 1985/1989, tinha por meta beneficiar 1.400.000 novas famílias (150 mil em 1985/1986; 300 mil em 1987; 450 mil em 1988 e 500 mil em 1989) e por objetivo promover melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, na eliminação progressiva do latifúndio e do minifúndio e na erradicação dos focos de tensão entre trabalhadores/as, latifundiários/as e Estado.

Ao final dos cinco anos o número de famílias assentadas foi imensamente inferior ao previsto, 89.945 famílias. A distância entre a meta prevista e a alcançada confirma o compromisso do Estado com a defesa dos interesses dos latifundiários, mediante a manutenção da concentração da terra e da não implantação de uma reforma agrária

¹⁰² Dados da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) mostram que entre 1980 e 1989, a inflação média no país foi de 233,5% ao ano. Na década seguinte, entre os anos de 1990 e 1999, a variação anual subiu para 499,2%, configurando décadas de hiperinflação Segundo Brito e Mendes (s/d, s/p), os anos 90, como os anos 80, foram denominados por parte da literatura econômica como mais um período de “década perdida”, consequência da inserção brasileira no processo das reformas neoliberais e da consequente política econômica adotada pelos governos.

estruturante e consolidação da estratégia de fazer políticas públicas por meio de programas e projetos pontuais e de combate à pobreza.

Cabe lembrar que a questão agrária é tratada na Constituição Federal de 1988 diretamente no Título VII - Da Ordem Econômica e Financeira, Capítulo I Dos Princípios Gerais da Atividade Econômica e Capítulo III - Da Política Agrícola e Fundiária e da Reforma Agrária, cujos artigos 170, 184 e 186 estabelecem que a propriedade deve cumprir a função social da terra e o artigo 185 determina que as pequenas e médias propriedades rurais, cujos donos não tenham outro imóvel, e as produtivas são insuscetíveis de desapropriação para fins de reforma agrária.

Art. 170. A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios:

I - soberania nacional;

II - propriedade privada;

III - função social da propriedade;

Art. 184. Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até vinte anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei.

Art. 186. A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos:

I - aproveitamento racional e adequado;

II - utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente;

III - observância das disposições que regulam as relações de trabalho;

IV - exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores.

A presença da questão agrária e da reforma agrária na Constituição vigente não garante nem o enfrentamento das expressões da questão agrária nem a implementação da reforma agrária, tendo em vista que é “uma Constituição que assegura acima de tudo o Estado capitalista e cria aparatos jurídicos para manter o *status quo* vigente [...]” (SANT’ANA, 2012, p. 26).

Não podemos esquecer que o fundamento do Estado capitalista, é defender os interesses do capital, preservar o próprio sistema capitalista e garantir a dominação política e que, para tanto, além de utilizar os aparatos jurídicos, lança mão de intervenções sociais, a exemplo do Polonordeste, Projeto Sertanejo, PROCANOR, PROHIDRO, I PNRA, Projeto Nordeste/PAPP, PCPR e II PNRA, cumprindo as funções da política social (política, econômica e social), discutidas na primeira parte do presente capítulo.

O Projeto Nordeste, criada em 1985, constitui o primeiro programa especial dos anos de 1980, concebido como uma estratégia de Desenvolvimento Rural direcionado às famílias

pobres e pequenos produtores¹⁰³ residentes na área sob jurisdição da SUDENE¹⁰⁴, com a finalidade de promover a melhoria geral das condições de vida da população rural da região, por meio da elevação dos níveis de emprego e renda; oferta de serviços sociais básicos à população, em especial, o acesso às condições adequadas de educação, saúde e saneamento e da transformação das famílias em unidade economicamente autosustentável, já inclui a participação da população¹⁰⁵ na implementação de seus programas¹⁰⁶.

Dentre os seis programas que compõem o Projeto Nordeste, o Programa de Apoio ao Pequeno Produtor Rural (PAPP)¹⁰⁷, resultante da absorção de quatro programas especiais¹⁰⁸ que existiam nas décadas de 1970 e 1980, foi o único que chegou a ser desenvolvido entre os anos de 1985 a 1995, apesar da previsão de existência para um período de 15 anos. Tinha por objetivos a erradicação da pobreza absoluta, a ampliação substantiva das oportunidades de emprego produtivo e a satisfação das necessidades humanas básicas, promovendo uma melhoria generalizada dos níveis de produção, de renda e das condições de vida dos pequenos produtores rurais da região.

Para Gurjão (2006), apesar de o PAPP ter sido formulado, assim como as demais políticas, programas e projetos sociais governamentais da época, de maneira tecnocrática e fechada, sem qualquer tipo e forma de envolvimento e participação dos/as trabalhadores/as, e de sua aprovação não ter passado pelo Congresso Nacional, havia em sua proposta de implantação e implementação a participação, concebida como um mecanismo de integração e de resgate dos direitos das populações rurais, bem como uma resposta às críticas sobre o autoritarismo dos programas e projetos especiais anteriores, sem perder de vista a orientação/determinação do Banco Mundial de transferência de responsabilidades do Estado

¹⁰³ Entende-se por pequeno produtor rural, para fins deste Decreto, aquele que desenvolve atividades econômicas, isoladamente ou em regime de parceria, em terras de sua propriedade ou não, cuja superfície total não ultrapasse 100 hectares e cuja fonte predominante de rendimento familiar provenha da exploração dessas terras. (Art. 7º, § 1º, Decreto nº. 91.179, de 1º de abril de 1985).

¹⁰⁴ A área de atuação da SUDENE abrange os estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, o norte dos estados de Minas Gerais e Espírito Santos.

¹⁰⁵ Conforme Artigo 5º, Decreto nº. 91.179, de 1º de abril de 1985, “A descentralização administrativa será adotada como diretriz para cada programa, propiciando-se a todos os agentes envolvidos, inclusive aos beneficiários, oportunidade de participação no processo de planejamento e implementação, podendo delegar-se responsabilidades de execução aos Estados.”

¹⁰⁶ Programa de Apoio ao Pequeno Produtor Rural; Programa de Desenvolvimento de Pequenos Negócios não Agrícolas; Programa de Irrigação do Nordeste; Programa de Ações de Saúde no Nordeste Rural; Programa de Educação no Meio Rural do Nordeste; Programa de Saneamento Básico no Meio Rural

¹⁰⁷ Ação Fundiária; Recursos Hídricos; Crédito Rural; Pesquisa Adaptada; Assistência Técnica e Extensão Rural; Comercialização e Apoio às Pequenas Comunidades Rurais.

¹⁰⁸ Programa de Desenvolvimento de Áreas integradas do Nordeste (POLONORDESTE), Programa Especial de Apoio ao Desenvolvimento da Região Semi-Árida do Nordeste (PROJETO SERTANEJO), Programa de Aproveitamento de Recursos Hídricos do Nordeste (PROHIDRO), Programa de Apoio às Populações Pobres das Zonas Canavieiras do Nordeste (PROCANOR) (Art. 11, Decreto Nº. 91.179, DE 1º DE ABRIL DE 1985).

para a sociedade civil, materializada pelo envolvimento dos/as beneficiários/as/ nas ações de combate à pobreza, assumido um percentual do valor dos investimentos comunitários, à título de contrapartida (prestação de serviços, doação de materiais e/ou alocação de recursos).

Além do envolvimento e participação da população PAPP contava com uma participação intensa do Estado, representado pelos ministérios e SUDENE, na esfera federal e das unidades técnicas (UTE) de coordenação, na esfera estadual, além das empresas públicas de assistência técnica e extensão rural e das prefeituras municipais, pois, o Estado ainda era o maior responsável pela formulação, execução, monitoramento e avaliação das políticas públicas, o que significa que não tinha minimizado suas ações e responsabilidades.

O PAPP teve uma existência de dez anos, porém com características, estratégias e procedimentos metodológicos diferenciados. De 1985 a 1992, trabalhava-se com as comunidades rurais e pequenas cidades, o Estado estava presente em todas as etapas e os recursos para a implantação de pequenos projetos comunitários eram repassados, tanto para organizações governamentais, a exemplo das prefeituras, como organizações da sociedade civil (STTR, cooperativas, igreja, associações).

No período de 1993 a 1995, o PAPP foi revisto e reformulado, por orientação do Banco Mundial com base no Projeto *Solidariedad*, experiência mexicana considerada exitosa, que agregava os princípios da descentralização e municipalização, previstos na Constituição Federal de 1988 e a ampliação das atribuições e responsabilidades da sociedade civil e a redução/minimização da presença do Estado, conforme orientação do capitalismo na fase neoliberal.

Nessa fase se iniciou um trabalho de criação de conselhos municipais para garantir a estratégia de descentralização¹⁰⁹; o repasse de recursos para implantação de projetos comunitários passou a ser feito, exclusivamente, para as associações comunitárias; as associações e os conselhos assumiram as tarefas de mobilização, identificação de demandas, elaboração, execução, operacionalização dos projetos comunitários, anteriormente do Estado em parceria com a sociedade civil, além do controle social; houve diminuição das atribuições e responsabilidades das UTE, que passaram a ter como principal responsabilidade a análise dos projetos aliada à assessoria aos conselhos e associações comunitárias.

A reformulação do PAPP coaduna-se com as contrarreformas implantadas pelo Estado, a partir da década de 1990, que consolida a desresponsabilização do Estado para com

¹⁰⁹Nesse período foram criados, em Sergipe e por decreto os cinco primeiros Conselhos de Desenvolvimento Municipal (CONDEM) nos municípios de Salgado, Tobias Barreto, Capela, Areia Branca e Arauá.

as políticas públicas e o repasse destas para o mercado e sociedade civil.

Com o encerramento do PAPP em 1995, o Estado adentra a fase dos Projetos de Combate à Pobreza Rural (PCPR), também em parceria com o Banco Mundial, concebidos como uma ação de enfrentamento da pobreza, uma rede de proteção para os excluídos e uma proposta *safety net* que, para Jara (1997) se configura em uma intervenção direcionada aos grupos populacionais que não são beneficiados pelas políticas de desenvolvimento, o mesmo possui algumas peculiaridades que se contrapõem com os princípios da igualdade, universalidade e gratuidade previstos na LOAS, em especial, no que diz respeito aos projetos de enfrentamento à pobreza (Cap. V, Seção V, art. 25 e 26). No momento em que prioriza as ações para “os pobres dos pobres”, adota-se o princípio da seletividade, da focalização.

Essa seletividade, segundo Pereira (1999, p. 142), “é orientada por uma perspectiva que alia assistência à pobreza absoluta, limitando-se às ações minimalistas, em geral, pontuais, assistemáticas, descontínuas e inócuas, do ponto de vista das desigualdades sociais”. Quando se exige contrapartida das comunidades fere-se o princípio da gratuidade e submete o atendimento às exigências da rentabilidade econômica.

A negociação e a implementação do PCPR dá-se no marco “da integração do Brasil à ordem econômica mundial, nos anos iniciais da década de 1990, sob os imperativos do capital financeiro e do neoliberalismo, responsáveis pela redefinição das estratégias de acumulação e pela reforma do Estado” (MOTA, 2009, p. 8).

Apesar da reforma agrária está prevista na Constituição Federal de 1988, nos Arts. 188 e 189 ao estabelecerem que a “destinação de terras públicas e devolutas será compatibilizada com a política agrícola e com o plano nacional de reforma agrária” e “os/as beneficiários/as da distribuição de imóveis rurais pela reforma agrária receberão títulos de domínio ou de concessão de uso, inegociáveis pelo prazo de dez anos”, respectivamente, os programas e projetos de reforma agrária implementados a partir de 1997 tem por cariz o acesso à terra por meio da compra, de forma individual e/ou coletiva, via financiamento bancário, que compõe a “Reforma Agrária de Mercado (RAM)”, ou a contrarreforma agrária de mercado (CRAM). (FILHO, 2013).

A Reforma Agrária de Mercado resulta de um acordo, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, de concessão de empréstimos pelo Banco Mundial para que os governos dos países credores criassem programas de financiamento voltados para à compra de terra por camponeses pobres, sem terra ou com pouca terra, por meio de três programas: Cédula da Terra, Banco da Terra e Crédito Fundiário de Combate à Pobreza [...] programas que se inserem no conjunto de medidas para esvaziamento do processo da reforma agrária [...] (FILHO, 2013, p.12).

A RAM, estratégia hegemônica de acesso à terra vigente desde o final dos anos de

1990, integra a lógica dominante de privatização, mercantilização e mercadorização das políticas públicas e sociais, bastante interessante para o capital e o Estado capitalista, porém duplamente perversa para os/as trabalhadores/as: financiam as políticas e para terem acesso aos serviços, melhor dizendo aos direitos, são obrigados a comprá-los no mercado, tornando os/as “cidadãos/ãs consumidores/as, para Mota (2008) e “compradores de serviço sociais”, na concepção de Vieira (1998).

Está clara a tendência de transformar direitos sociais em serviços vendidos no mercado, convertendo-os em mercadorias, em vários setores, como são os casos principalmente de saúde, da educação, da previdência social. Reduzem-se ao máximo os gastos do Estado com direitos sociais e, sempre que possível, transfiguram-nos em mercadorias, abrindo novos campos para o médio e para o grande capital, aumentando as possibilidades de investimentos, por exemplo, nos serviços de saúde, educação e previdência. O que existe é a opção preferencial de mercantilizar serviços sociais, que são direitos constitucionais [...] (VIEIRA, 1998, p. 20).

Na direção e compromisso econômico, político e social de manutenção do *status quo*, grande parte dos representantes dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário e da classe dominante utilizam o texto constitucional de forma ardilosa com no mínimo dois objetivos: dificultar os processos de desapropriação de terra para fins de reforma agrária e manter a incansável defesa dos interesses dos capitalistas, especificamente dos latifundiários e dos representantes do agronegócio (SANT’ANA, 2012).

Para Tavares (1999) e Netto (2000), as políticas sociais da década de 90 do século XX (PAPP e PCPR), particularmente do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995 – 1998) foram um desastre para as classes trabalhadoras, uma vez que houve uma crescente redução dos gastos públicos. A raiz desse desastre está na política econômica, voltada para atender às exigências do grande capital anunciadas no Consenso de *Washington*¹¹⁰, que asseguraria a integração do País ao sistema econômico mundializado, ainda que de forma subalterna, e priorizam o pagamento da recorrente e crescente dívida pública, conforme **Gráfico 2**, em detrimento das políticas sociais.

Os dados do **Gráfico 2** mostram que: a dívida pública é inerente ao projeto de dependência econômica dos bancos no Brasil; teve um grande aumento nos anos 1988 e 1989, período do governo Sarney e nos anos 1992 e 1993, gestão de Collor/Itamar, décadas de altas

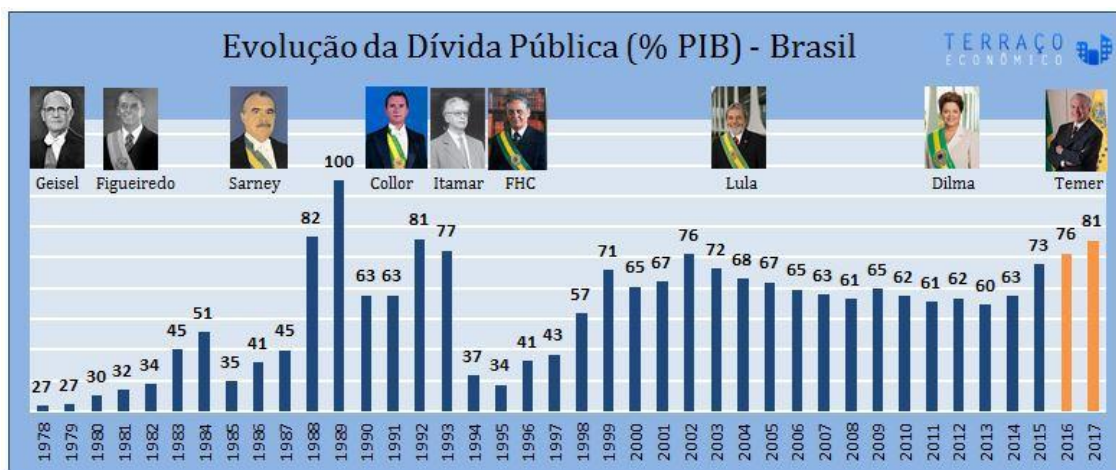
¹¹⁰ Reunião, realizada em novembro de 1989, entre os organismos de financiamento internacional de Bretton Woods (FMI, Bird, Banco Mundial), funcionários do governo americano e economistas e governantes latino-americanos, para avaliar as formas econômicas da América Latina [...] As ‘recomendações’ (impostas pelo FMI aos governos devedores) dessa reunião abarcaram dez áreas: 1) disciplina fiscal, 2) redução dos gastos públicos, 3) reforma tributária, 4) juros de mercado, 5) regime cambial, 6) abertura comercial, 7) eliminação de controle sobre o investimento direto estrangeiro, 8) privatização, 9) desregulamentação de leis trabalhistas e 10) institucionalização da propriedade intelectual (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2010, p. 210-211).

taxas de inflação, alcançando a média de 233,5% e 499,2%, respectivamente; cai no ano de 1994, com a adoção do Plano Real pelo governo Itamar; permanece entre 30% a 40% do PIB no período de 1994 a 1997 (final do governo Itamar e nos primeiros anos do mandato de FHC).

Ainda sobre os dados do **Gráfico 2** identifica-se o seu crescimento a partir de 1998, ficando acima de 50% do PIB; permanência em um patamar entre 60% e 70% do PIB no período de 1999 a 2016, portanto as gestões de FHC, Lula e Dilma deram continuidade, aprimoraram e consolidaram o Plano Real, de fortes ajustes fiscais e de recessão, justificativas para a realização de cortes no orçamento das políticas sociais, de privatização e terceirização dos serviços públicos, adoção de políticas sociais compensatórias, seletivas e excludentes, da “ideologia do investimento social privado”, da “responsabilidade social”, da “sociedade civil ativa”, do “novo Estado democrático” e do “individualismo com valor moral radical”, citando Martins (2009). A previsão para 2017 é que a dívida pública aumente, alcançando 81% do PIB, percentual igual ao ano de 1992 (gestão Collor/Itamar), anos iniciais de implantação das medidas neoliberais no Brasil.

Lesbaupin (1999) ao fazer um balanço do primeiro mandato de FHC, afirma que “para o governo, só há um compromisso sagrado: pagar as dívidas externas e internas, pagar os credores internacionais, aos banqueiros e aos especuladores. Para estes vão os recursos do País” (1999, p. 10).

Gráfico 2 - Evolução da Dívida Pública Brasileira



FONTE: <http://terracoeeconomico.com.br/> em janeiro de 2017

De acordo com a Auditoria Cidadã, o governo federal gastou com o pagamento de juros e amortizações da dívida pública um percentual em média 43,15% do orçamento da União efetivamente executado: 43,98% em 2012, 40,30% em 2013, 45,11% em 2014, 42,43% em 2015 e 43,94% em 2016. Dos 5 (cinco) anos em que a Auditoria Cidadã monitora o

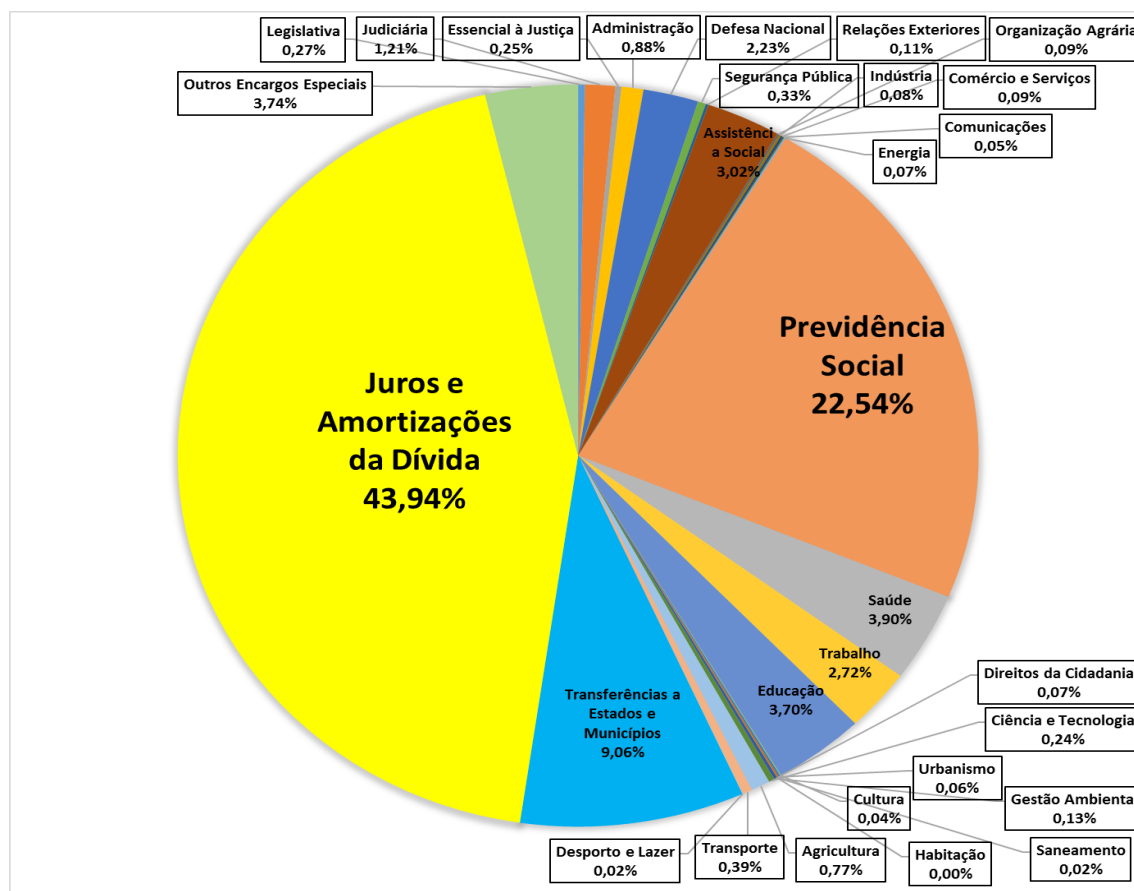
orçamento da União o ano de 2014 apresentou o maior percentual gasto com a dívida pública (45,11%) e o de 2013 o menor percentual (40,30%), conforme dados do **Quadro 3**.

Em contrapartida o Estado utilizou 36,79%/2012, 40,52/2013, 36,77%/2014, 38%/2015 e 37,20%/2016 do orçamento com as políticas sociais, percentuais menores que os destinados ao pagamento da dívida no mesmo período analisado. Dentre as 12 (doze) políticas sociais destacadas no **Quadro 3** a Previdência Social ocupa o maior volume de recursos, seguida da Saúde, Educação, Assistência Social, Trabalho, Agricultura, Segurança Pública, Organização Agrária, Cultur, Direitos de Cidadania, Saneamento e Habitação.

Quadro 3 - Orçamento Geral da União executado – percentual gasto com a dívida pública e as políticas sociais no período de 2012 a 2016

Nº	DETALHAMENTO DO GASTO	2012 (%)	2013 (%)	2014 (%)	2015 (%)	2016 (%)
1	Dívida pública	43,98	40,30	45,11	42,43	43,94
	Políticas Sociais	36,79	40,52	36,77	38,00	37,20
2	Previdência Social	22,47	24,11	21,76	22,69	22,54
3	Saúde	4,17	4,27	3,98	4,18	3,90
4	Educação	3,34	3,70	3,73	3,91	3,70
5	Assistência Social	3,15	3,41	3,08	3,05	3,02
6	Trabalho	2,42	3,58	3,21	2,88	2,72
7	Agricultura	0,60	0,55	0,47	0,80	0,77
8	Segurança Pública	0,39	0,40	0,33	0,34	0,33
9	Organização Agrária	0,11	0,15	0,12	0,07	0,09
10	Cultura	0,05	0,25	0,04	0,04	0,04
11	Direitos de Cidadania	0,04	0,04	0,03	0,03	0,07
12	Saneamento	0,04	0,04	0,02	0,01	0,02
13	Habitação	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00

Do orçamento geral da União executado em 2016, 43,94% dos recursos foram utilizados no pagamento de juros e amortizações da dívida pública, percentual 1,51% maior do valor destinado para esse fim em 2015. Assim como em 2015, a Previdência Social é a política que tem o maior volume de recursos (22,54%), seguidos das políticas de Saúde (3,90%) Educação (3,70%), Assistência Social (3,02%), Trabalho (2,72%), Agricultura (0,77%), Segurança Pública (0,33%), Organização Agrária (0,09%), Direitos de Cidadania (0,07%), Cultura (0,04%), Saneamento (0,02%) e Habitação (0,0%), conforme dados do **Quadro 3** e **Gráfico 3**, elaborado pela Auditoria Cidadã.

Gráfico 3 - Orçamento geral da União – executado em 2016

FONTE: <http://www.auditoriacidade.org.br/> em janeiro de 2017

Ainda sobre a dívida e o orçamento da União, executado em 2016, destaco mais 5 (cinco) questões: 1) o percentual utilizado no pagamento da dívida (43,94%) foi terceiro maior percentual, perdendo apenas para 2015 e 2012, anos que gastaram 45,11% e 43,98% do orçamento com essa finalidade; 2) o percentual destinado às políticas de Previdência Social, Saúde, Educação, Assistência Social, Trabalho, Agricultura, Segurança Pública, Organização Agrária, Direitos de Cidadania, Cultura, Saneamento e Habitação, ou seja, às políticas sociais foi de 37,20% do orçamento, 6,74% menor que o percentual do orçamento destinado ao pagamento de juros e amortização da dívida e inferior ao percentual gasto em 2013 (40,52%) e 2015 (38%); 3) a Previdência Social tem o segundo maior percentual do orçamento (22,54%), política contributiva e acessível, única e exclusivamente, a quem está inserido no mercado de trabalho e contribui para ter acesso aos benefícios e serviços previdenciários; 4) o orçamento da Agricultura (0,77%) cujas ações são destinadas ao agronegócio é maior do que da Organização Agrária (0,09%), ações que de fato são destinadas aos/as trabalhadores/as rurais; 5) das 12 (doze) políticas sociais aqui destacadas, apenas 3 (três) tiveram percentuais de recursos superior a 2015: organização agrária (2016/0,09% e 2015/0,07%), direitos de

cidadania (2016/0,07% e 2015/0,03%) e saneamento (2016/0,02% e 2015/0,01%), conforme **Quadro 3**.

Toda e qualquer análise dos dados contidos no **Quadro 3** e nos **Gráficos 2 e 3** não deixam dúvidas quanto a priorização do pagamento dos juros e amortizações da dívida pública em detrimento das políticas sociais e de o direcionamento dos recursos públicos para o pagamento da dívida pública e os cortes orçamentários rebatem nas políticas sociais, na vida dos/as trabalhadores/as e nas particularidades da questão social. Chesnais (2005) afirma que a dívida é um mecanismo essencial para as políticas de ajuste estrutural, a dominação econômica e política dos países capitalistas centrais sobre os países capitalistas periféricos e para a privatização.

Nos países chamados ‘em desenvolvimento’ (PED) ou ‘de industrialização recente’ (*new industrializes countries*, NIC), a dívida tornou-se uma força formidável que permitiu que se impusessem políticas ditas de ajuste estrutural e se iniciassem processos de desindustrialização em muitos deles. A dívida levou a um forte crescimento da dominação econômica e política dos países capitalistas centrais sobre os da periferia [...] No curso dos últimos dez anos, foi ela que facilitou a implantação das políticas de privatização nos países chamados ‘em desenvolvimento’ (CHESNAIS, 2005, p. 40-42, grifos do autor).

A política social dos anos 2000 segue o mesmo caminho dos anos anteriores com aprofundamento das reformas previdenciária, trabalhista e sindical¹¹¹, universitária, isto é, da “contrarreforma” (BEHRING, 2008); dos impactos negativos para os/as trabalhadores/as e do surgimento de novas expressões da questão social em suas três particularidades - Agrária, Urbana e Ambiental – (SANT’ANA, 2012): exclusão do mercado de trabalho, precarização das condições de vida e de trabalho, crescimento da informalidade, fragilização do movimento sindical, privatização e mercantilização da saúde, educação, assistência social e da reforma agrária, esta última por meio da adoção da Reforma Agrária de Mercado; agravamento da pobreza, apesar da prevalência de Programas de Transferência de Renda (SILVA, YASBEK, DI GIOVANNI, 2008), especialmente do Programa Bolsa Família (PBF), e dos efeitos positivos destes nos indicadores sociais (renda, educação e saúde) propagados pelo Estado; crescimento do trabalho infantil, mesmo com a existência do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e da violência; criminalização dos movimentos sociais e sindicais e judicialização dos direitos sociais. “É o Estado máximo para o capital e mínimo para as políticas sociais” (ROCHA, 2014, p. 201).

¹¹¹ A intenção da reforma é adequar as leis trabalhistas e organização sindical às necessidades do capitalismo neoliberal.

Um diferencial das intervenções sociais do século XXI para as do século XX foi a implementação de programas e projetos sociais direcionados ao espaço rural, a exemplo da Educação do Campo, frutos das lutas dos movimentos sociais e sindicais rurais, além das pseudo tentativas de Reforma Agrária, considerando o baixo número de famílias assentadas pelo II Plano Nacional de Reforma Agrária (II PNRA) e a prevalência dos programas de Contrarreforma Agrária de Mercado, como o Programa Nacional do Crédito Fundiário (PNCF).

Os programas de Reforma Agrária de Mercado (RAM) foram concebidos como complementares à reforma agrária, cujo acesso à terra se dá mediante financiamento, ou seja, pela compra da terra via sistema de crédito bancário no lugar da desapropriação, lógica que confirma a estreita relação entre estes programas e o mercado de terras.

Na visão de Filho (2013), a RAM concorre com o II PNRA ao desarticular e/ou enfraquecer lutas por terras; cooptar lideranças políticas e movimentos sociais e sindicais, a exemplo da CONTAG e do MST; promover a mini-fundização da terra e a reproduzir a pobreza e a desigualdade, visto que em média cada família atendida pelos mesmos adquire 19,26 hectares enquanto que as famílias assentadas da Reforma Agrária têm acesso, em média, a 129,94 hectares, ou seja, a uma área 6 vezes maior, portanto com maior possibilidade de enfrentamento da pobreza.

Embora esse dado seja uma média nacional, ele é relevante como um indicativo de que o programa de financiamento de terras viabiliza a incorporação pelos agricultores de áreas pequenas, na maioria das vezes insuficiente para garantir a sobrevivência da família. Considere-se que da área de 19,26 hectares, as famílias devem destinar pelo menos um ou dois hectares para edificação da habitação familiar, um a dois para destinação da reserva legal, além de áreas de acesso (FILHO, 2013, p. 74).

II PNRA implementado em 2003, no governo de Lula, com o compromisso de executar uma reforma agrária ampla e massiva, por meio do assentamento de 400 mil novas famílias em projetos de reforma agrária, dentre outras metas¹¹², assentou, no período de 2003 a 2010, 181.591 novas famílias, número bastante inferior ao governo FHC que assentou, no período de 1995 a 2002, 375.277 famílias em áreas de reforma agrária. O pífio desempenho

¹¹² O II PNRA (2003/2006) é composto por 11 metas: 1) 400.000 novas famílias assentadas; 2) 500.000 famílias com posses regularizadas; 3) 150.000 famílias beneficiadas pelo Crédito Fundiário; 4) Recuperar a capacidade produtiva e a viabilidade econômica dos atuais assentamentos; 5) Criar 2.075.000 novos postos permanentes de trabalho no setor reformado; 6) Implementar cadastramento georreferenciado do território nacional e regularização de 2,2 milhões de imóveis rurais; 7) Reconhecer, demarcar e titular áreas de comunidades quilombolas; 8) Garantir o reassentamento dos ocupantes não índios de áreas indígenas; 9) Promover a igualdade de gênero na Reforma Agrária; 10) Garantir assistência técnica e extensão rural, capacitação, crédito e políticas de comercialização a todas as famílias das áreas reformadas; 11) Universalizar o direito à educação, à cultura e à seguridade social nas áreas reformadas. (sistemas.mda.gov.br/arquivos/PNRA_2004).

do II PNRA e a adoção das políticas fundiárias neoliberais ao concentrar suas ações na Reforma Agrária de Mercado, asseguram o *status quo*, pois estão são

introduzidas para controlar e desarticular conflitos raciais, originados na desigual distribuição fundiária, tentar pacificar guerras ou estimulá-las, eliminar as lutas indígenas e de sem terra. Apesar de se auto-afirmarem ágeis, baratas e pacificadoras, as experiências analisadas demonstram que os preços das terras tendem a aumentar com o estímulo aos mercados de terras, aumentando a necessidade de créditos pelos mutuários e consequente aumento das dívidas, inviabilizando, em curto prazo, a própria política que nada mais consegue adquirir, conduzindo os camponeses a dramáticos processos de desterritorialização (FILHO, 2013, p. 34).

A criação do MDA (2000) com a finalidade de promover a reforma agrária, o desenvolvimento sustentável do segmento rural constituído pelos/as agricultores/as familiares e identificar, reconhecer, delimitar, demarcar e titular as terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos; o Programa Territórios da Cidadania (2008) que visa, pelo menos no plano das intenções, ampliar e intensificar a presença das políticas públicas e sociais e, assegurar a convergência e articulação das mesmas no âmbito dos territórios rurais; a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária (PNATER)¹¹³; a formulação e operacionalização da Política de Educação do Campo (Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010) compõem o mosaico da ampliação da presença do Estado no campo.

Mas, mesmo com a formulação e presença de todos esses programas e projetos no que diz respeito à questão agrária vivemos nos dias atuais: “o agronegócio baseado na agricultura de precisão, sementes transgênicas, biotecnologia, nanotecnologia e, mais recentemente, a expansão da agroenergia” (FILHO, 2013, p. 81), o assalariamento, a precarização do trabalho,

¹¹³ Instituída pela Lei nº 12.188, de 11 de janeiro de 2010, tem por objetivos: promover o desenvolvimento rural sustentável; apoiar iniciativas econômicas que promovam as potencialidades e vocações regionais e locais; aumentar a produção, a qualidade e a produtividade das atividades e serviços agropecuários e não agropecuários, inclusive agroextrativistas, florestais e artesanais; promover a melhoria da qualidade de vida de seus beneficiários; assessorar as diversas fases das atividades econômicas, a gestão de negócios, sua organização, a produção, inserção no mercado e abastecimento, observando as peculiaridades das diferentes cadeias produtivas; desenvolver ações voltadas ao uso, manejo, proteção, conservação e recuperação dos recursos naturais, dos agroecossistemas e da biodiversidade; construir sistemas de produção sustentáveis a partir do conhecimento científico, empírico e tradicional; aumentar a renda do público beneficiário e agregar valor a sua produção; apoiar o associativismo e o cooperativismo, bem como a formação de agentes de assistência técnica e extensão rural; promover o desenvolvimento e a apropriação de inovações tecnológicas e organizativas adequadas ao público beneficiário e a integração deste ao mercado produtivo nacional; promover a integração da Ater com a pesquisa, aproximando a produção agrícola e o meio rural do conhecimento científico; e contribuir para a expansão do aprendizado e da qualificação profissional e diversificada, apropriada e contextualizada à realidade do meio rural brasileiro e; por beneficiários os assentados da reforma agrária, os povos indígenas, os remanescentes de quilombos e os demais povos e comunidades tradicionais, os agricultores familiares ou empreendimentos familiares rurais, os silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores, bem como os beneficiários de programas de colonização e irrigação enquadrados nos limites Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006, conforme os artigos 4º e 5º.

a descampesinização¹¹⁴, a estrangeirização¹¹⁵ da terra e o crescimento das atividades não agrícolas, denominadas de pluriatividades¹¹⁶, consequência do processo de modernização e urbanização sem a realização da reforma agrária.

Alterar a estrutura fundiária e as precárias condições de vida dos que vivem no campo exige o fortalecimento do processo de organização política dos/as trabalhadores/as do campo envolvidos na luta pela Reforma Agrária e na construção e implementação de políticas públicas diferentes das que estão postas pelos governos neoliberais, incluído as políticas fundiária e de educação atuais, cuja lógica da primeira (Fundição) “reside na conversão da terra como mercadoria, nos estímulos às políticas de arrendamento, na promoção de títulos alienáveis e na eliminação da posse comunitária [...]” (FILHO, 2013, p. 34) e, da segunda (Educação) no não reconhecimento do campo como espaço de vida e de trabalho, no esvaziamento do campo e na formação de mão de obra para as atividades capitalistas do campo (agronegócio) e da cidade.

A política de Educação do Campo constitui para os/as trabalhadores/as rurais, movimentos sociais e sindicais e Institutos de Educação Superior (IES), envolvidos na luta pela Educação no e do campo, uma ferramenta que ultrapassa o limite do acesso à educação, por ter um compromisso com o enfrentamento e superação das expressões da questão agrária e ser parte da luta pela democratização e desconcentração da terra, ou seja, pela Reforma Agrária, presença do Estado no campo por meio de políticas públicas, fim da violência no campo¹¹⁷ e por um novo modelo de desenvolvimento, questionando e confrontando os dois modelos de campo: “de um lado o agroexportador, baseado no latifúndio e no agronegócio; de outro, o da agricultura familiar, relacionado à agroecologia” (TAFARREL, 2012, p. 246).

Jesus já em 2008 ao analisar as experiências de Educação do Campo aponta para a relação entre a educação e as expressões da questão agrária e afirma que a proposta de educação defendida pelos movimentos sociais e sindicais em desenvolvimento no campo

¹¹⁴ “Processo brutal, pelo qual o Estado e os latifundiários desestruturam a economia e as formas sociais de ‘cultivadores pobres livres’ no Nordeste, que partiram em busca de novas terras, a exemplo das ‘frentes de migração’ vindas desta região para os chamados ‘vales úmidos’ do Maranhão. Reinstalaram-se em novas condições, as comunidades de base familiar, num claro mecanismo de recampesinização” (MIRANDA, 2010, p. 91).

¹¹⁵ “Fenômeno recente compreendido por megainvestimentos de países ricos e emergentes, que têm atingido países emergentes e pobres, por meio de aquisição ou aluguel de grandes extensões de terras para produção agrícola. A palavra estrangeirização traz o significado da invasão de estrangeiros no controle do território (FERNANDES; WELCH; GONÇALVES, 2014, p. 83).

¹¹⁶ “Conciliação entre atividades agrícolas e não agrícolas nos estabelecimentos familiares” (CRUZ, 2012, p. 242).

brasileiro deixa claro a urgência de construção de um outro projeto de nação, uma nação socialmente justa e ecologicamente sustentável.

O desenvolvimento de processos educacionais que contribuam para explicar a realidade dos sujeitos que vivem no campo, bem como o compromisso com a construção de projetos sociais que visem a transformação do campo brasileiro, de modo que, os sujeitos possam ter uma vida digna, socialmente justa e ecologicamente sustentável. Por essa razão, a proposta de educação se articula à necessidade de redefinir as bases de um projeto de nação em que a redistribuição de terra, de renda, o acesso ao lazer, à saúde e, em especial a educação, sejam priorizados e entendidos como um direito (2008, p. 179)

Corroborando com a visão de Taffarel (2012) e Jesus (2008), Rocha assevera em 2014 que,

há um vínculo entre a Educação do Campo com a construção de projeto popular de desenvolvimento para o campo ou, melhor dizendo, a Educação do Campo faz uma crítica aos modelos de desenvolvimento implantados no país em diversos períodos, cuja centralidade está na produção e reprodução das relações de poder, de subordinação e subjugação dos sujeitos a este modelo [...] (2014, p. 275).

Na mesma perspectiva de análise de Jesus (2008), Taffarel (2012), Rocha (2014) sobre a relação entre a Educação e a questão agrária, Molina afirma em 2015 que não é possível falar de Educação do Campo sem falar de questão agrária e da necessidade de enfrentamento e de superação da sociedade capitalista, portanto da construção de uma outra sociedade.

Falar de Educação do Campo, de acordo com sua materialidade de origem, significa falar da questão agrária; da Reforma Agrária; da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida (2015a, p. 381).

A vinculação entre a Educação do Campo, o modelo de desenvolvimento e a luta pela reforma agrária é também percebida por Santos (2013, p. 84) e Rocha (2014, p. 180) ao afirmarem: “No bojo de processos conflitivos de luta por terra e trabalho, os movimentos sociais e sindicais do campo incorporam na sua pauta de luta pela terra, direitos sociais como saúde, moradia, lazer e educação para si e para seus filhos [...]”; “assim nasce à educação do campo, de uma tomada de posição contra uma lógica e um modelo de desenvolvimento que historicamente têm gerado desigualdades sociais, políticas, econômicas [...]”, respectivamente e, pelos/as sujeitos envolvidos em minha pesquisa.

Então é acho que a gente vive uma contradição muito grande na conjuntura atual. Vou começar pelo debate da educação do campo que se consolida a partir do debate da reforma agrária. Eu sempre digo assim, os princípios da vivência dos processos educação no campo pra mim eles nascem muito antes do da nomenclatura educação do campo. As experiências que antecederam as conferências deram sentido, deram voz aquilo que na conferência se consolidou como educação do campo e fortemente pautado pela questão do debate da luta pela terra. Então, a luta da educação do campo casada com a luta pela terra, como uma estratégia de modelo de desenvolvimento, de reforma agrária como estratégia de acesso a direitos e aí a reforma agrária ela por muito tempo foi à altura de sustentação dessa política de educação do campo assim como é hoje. Às vezes muito mais na nossa real afirmação de luta do que necessariamente de política [...], porque a gente também

assiste no Brasil um esvaziamento do debate da reforma agrária. Nesses últimos 15 anos de educação do campo, assim que ela se consolidou com esse termo a partir das experiências, a gente vê uma mudança muito grande conjuntural do papel da reforma agrária no debate da implementação da política [...] (REPRESENTANTE DA CONTAG, SETEMBRO/2014).

Eu começo dizendo que a educação, primeiro, que nós temos, ela é para sustentar o projeto de desenvolvimento e o projeto da classe dominante. A educação que prevalece na sociedade é essa e, quando a gente afirma um outro tipo de educação, nós estamos afirmando outro projeto de desenvolvimento, outro projeto de sociedade, e afirmando a luta dos trabalhadores pela reforma agrária e por tudo mais que é necessário para que o campo brasileiro consiga seu espaço de vida do povo do campo porque, no momento, o projeto é para que esse povo do campo desocupe o território. Então, a educação que nós temos, ela favorece esse projeto de desenvolvimento, que é de expulsar: é um projeto de morte; não é um projeto de vida. Então, a educação do campo, ela faz parte desse projeto de vida que nós queremos construir na sociedade. Enquanto é o campesinato que produz 70% dos alimentos, é ele quem está em todas as situações mais desconfortáveis por tudo. É quem menos acessa o crédito, é quem não tem terra, é quem produz o alimento, passa, portanto, por contexto difícil de comercialização e tudo mais. Então, nós entendemos que a educação do campo é a educação que ajuda a gente a construir esse outro projeto de desenvolvimento de sociedade (COLEGIADO ALTO SERTÃO).

Enquanto para os sujeitos políticos (trabalhadores, movimentos sociais e sindicais) a Educação do Campo “é um desdobramento da luta pela terra, só se explica a Educação do Campo através da luta pela terra [...] formação como elemento de emancipação, onde os próprios trabalhadores pudessem dar condução para sua luta [...]” (REPRESENTANTE DO MST/COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, ABRIL/2016), tendo por objetivo a formação técnica, política e revolucionária, para o Estado as ações de Educação do Campo é uma estratégia para conter o avanço das ocupações de terra e da organização dos/as trabalhadores/as rurais sem uso dos instrumentos oficiais de contenção da desordem e da desobediência civil, em uma perspectiva da Educação como direito, política que deve ser garantida, democratizada e universalizada com vista a assegurar formação de mão de obra para o mercado.

Os aparelhos do Estado consagram e reproduzem a hegemonia ao estabelecer um jogo (variável) de compromissos provisórios entre o bloco no poder e determinadas classes dominadas. Os aparelhos de Estado organizam-unificam o bloco no poder ao desorganizar-dividir continuamente as classes dominadas, polarizando-as para o bloco no poder e ao curto-circuitar suas organizações políticas [...] (POULANTZAS, 2000, p. 142-143).

A interiorização das políticas sociais, iniciada nos anos de 1990, em decorrência da descentralização e municipalização das políticas sociais, pode representar um direcionamento do olhar do Estado para o campo dos/as trabalhadores/as rurais, e não somente do agronegócio (tão interessante para o capital nacional e internacional). No entanto elas foram necessárias para o projeto do capitalismo porque como afirma Munarim (2005, s/p), “as

políticas voltadas ao meio rural são traçadas no sentido de extrair do campo o máximo de benefício em favor da vida na cidade, ou então, no sentido de urbanizar o espaço rural.”

A política social brasileira, desde as primeiras iniciativas nos anos 20 do século XX até os dias atuais, pode ser caracterizada como um *Welfare State* liberal¹¹⁸, o bem-estar como ocupacional (*occupational welfare*¹¹⁹) e o modelo de Estado de Bem-Estar como Estados orientados para o mercado com escassa política de bem-estar, tendo em vista a prevalência da lógica do mercado; a prestação de serviços e benefícios associados ao trabalho formal (Previdência Social); a oferta de serviços e benefícios sociais para os que estão na pobreza e/ou abaixo da linha da pobreza, portanto, condicionados à comprovação de renda, isto é, de pobreza e, a dualidade na prestação de benefícios e serviços, “[...] os que estão empregados, principalmente os melhores colocados, são generosamente amparados em relação aos desempregados ou aos precariamente inseridos no mercado de trabalho, os que ficam à mercê da atenção social do Estado, que tende a ser residual, ou da caridade privada.” (PEREIRA, 2009, p 184).

Para Pereira (2012), Pereira e Siqueira (2014) a atual conjuntura das políticas públicas e sociais, mundial e brasileira, é bastante sombria e negativa para os/as trabalhadores/as, consequência da lógica/tendências que prevalecem, tanto na formulação quanto na execução, quais sejam: a) direitização, decorrente da captura e submissão da política social ao ideário e desígnios neoliberais; b) monetarização, configurada pela não concretização de direitos sociais, fortalecimento do mérito individual do/a trabalhador/a ao satisfazer suas necessidades por meio do mercado; c) laborização precária da política social, materializada pela ativação dos demandantes da proteção social para o trabalho; d) descidadanização porque a maior parte do trabalho disponibilizado aos/as trabalhadores/as é dissociado da cidadania, por ser precário, flexível, mal pago e desprotegido e; e) a redução e/ou o fim das políticas de bem-estar social nos países que tiveram a experiência do *welfare state*.

Passados quase oito anos do Governo do ex-metalúrgico Luiz Inácio Lula da Silva, eleito por uma base social herdeira do projeto nacional popular, pode-se afirmar que

¹¹⁸ No Estado de Bem-Estar Liberal somente são assistidos aqueles que comprovadamente necessitam. Esse tipo de Estado enfatiza que a sobrevivência deve realizar-se no mercado, que é estimulado a subsidiar esquemas privados de previdência. Os benefícios previdenciários são muito altos e de melhor qualidade quando contratados e comprados no mercado (PETERSEN, 2010, p. 40).

¹¹⁹ Segundo Titmuss (1976) *apud* Pereira (2009, p. 184), “[...] os benefícios ocupacionais podem ser em dinheiro ou em matéria e têm alcançado consideráveis proporções no curso da história da política social. Eles incluem pensões para empregados, cônjuges e dependentes; auxílio funeral; creches; serviços de saúde e educação; despesas pessoais para viagens, roupas e equipamentos; *tickets* para refeição e transporte; subsídio à moradia; abono de férias, áreas de lazer [...]”

não houve mudanças estruturais no projeto dominante da classe burguesa brasileira. A opção que vem se solidificando é a do nacional desenvolvimentismo conservador e que, ao contrário de ruptura com a classe dominante e seu projeto societário, governa condicionado por ela. O efetivo avanço nas políticas assistenciais e, em parte, redistributivas, sem mudanças estruturais, pode tornar-se um ovo de serpente e, uma vez mais, reiterar políticas personalistas e patrimonialistas, que alimentam e reforçam um dos projetos societários mais desiguais e violentos do mundo (FRIGOTTO, 2010, p. 27)

Nos países do capitalismo tardio e que não vivenciaram a experiência do *Welfare State*, como o Brasil, a exclusão é uma marca de origem, visto que os programas e projetos sociais estatais e/ou não estatais são direcionados aos mais pobres e com condicionalidades de acesso e permanência. Exigências que estigmatizam os/as trabalhadores/as, culpabilizam-lhes pela situação de exclusão, comprometem a renda familiar com a compra de direitos e, na total impossibilidade de acesso no mercado, submetem os mesmos a serviços públicos estatais aquém da necessidade e de péssima qualidade, a já mencionada “política pobre para os pobres”. A respeito dessa realidade, Potyara Pereira (2012, p. 749) diz que “parece até que, em matéria de política social, o século XXI foi empurrado para o século XIX.”

Scarparo e Hernandez (2010) ao refletirem sobre as políticas sociais brasileiras, incluindo a Educação, afirmam que há uma clara submissão destas aos interesses internacionais e em função disso “[...] as políticas sociais não têm sido capazes de diluir os processos de miserabilidade e exclusão social; pelo contrário, elas contribuem para tornar socialmente aceitáveis a falência do estado e a recusa à ética da solidariedade” (SCARPO e HERNANDEZ, 2010, p. 56) e, Taffarel (2012, p. 243, grifos da autora) conclui que “o que prevalece, portanto, no Brasil é um perfil de política *imperialista* [...]” concebida a partir da organização do poder econômico, político e ideológico dos países do capitalismo central, das nações imperialistas.

As relações de poder (econômico e político) e a correlação de forças na realidade brasileira são extremamente desiguais para os/as trabalhadores/as, pois além de favorecerem a concentração de capital, riqueza, terra, informação e dos bens simbólicos, produzem, reproduzem e naturalizam a desigualdade, a pobreza e a miséria e, negam o acesso às políticas públicas como direito de todos/as trabalhadores/as, ao jogarem “milhões de brasileiros na pobreza absoluta, pelo analfabetismo, pela pífia escolaridade básica e pela negação ao acesso à terra, moradia, saneamento básico, saúde, cultura e transporte público” (FRIGOTTO, 2010 p. 21)

É nesse contexto desigual e perverso para a classe trabalhadora aliado à concepção de que a luta pela Educação é a luta social pelo direito à Educação pública e uma condição para

se fortalecer a vida no campo, que a classe trabalhadora vive uma contradição como afirma a representante da CONTAG em entrevista concedida em setembro de 2014.

A educação do campo é ela tá é ela nasce ancorada na luta pela terra; ela se estrutura a partir da luta pela terra e esse é o princípio balizador dos movimentos sociais em relação ao debate da educação do campo; no entanto ela se esvazia quando se esvazia o debate da reforma agrária, embora ela se transforme, porque o modelo de desenvolvimento que a gente tem atualmente vigente, que é o modelo desenvolvimentista, que potencializa muito o agronegócio na disputa pelo campo é o mesmo modelo que ainda opera as políticas educação no campo.

Diante dessa realidade questiono: qual o lugar da educação da classe trabalhadora? Em que se configura essa educação, mediante o modelo econômico de desresponsabilização do Estado para com os direitos sociais? Como elas vêm sendo construídas? Caminham ao encontro da educação defendida pelos/as trabalhadores/as da cidade e do campo? Tem se constituído em uma ferramenta de luta, enfrentamento e superação da desigualdade e da tradicional educação rural ou da educação para as áreas rurais e de construção de políticas públicas socialmente referenciadas na realidade da cidade e do campo e nas suas diversidades?

Por conceber as políticas sociais como fruto da correlação de forças entre os interesses do capital e os interesses do trabalho mediadas pelo Estado faço algumas interrogações sobre as relações entre o Estado e as demandas da classe camponesa: como se reorganizam, quais os seus limites de atuação política na luta pela Reforma Agrária e Educação? Essas e outras questões serão problematizadas no próximo capítulo.

3- E A EDUCAÇÃO DO CAMPO, QUE CONFIGURAÇÃO TEM NO ESTADO NEOLIBERAL BRASILEIRO?

É a importância da formação como elemento de emancipação, onde os próprios trabalhadores pudessem dar condução para sua luta [...] ao cortar a cerca da terra ele descobriu que havia outras cercas a serem cortadas, uma delas a cerca da educação. Então é na luta pela terra que os trabalhadores percebem que todos os direitos sociais e culturais lhes foram negados. Não foi somente o direito à terra, mas os bens culturais. A educação surge num primeiro momento como a dimensão do direito [...] antes havia a necessidade da escola porque, na luta pela terra, ia a família toda. “O que fazer com as crianças que vão para o acampamento”? Só que depois da necessidade da escola passa a se pensar que a escola é necessária à luta. Então, é no forjar desse sujeito que vai estar amparada essa educação para os camponeses e a classe trabalhadora (REPRESENTANTE DO MST/COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, ABRIL/2016).

Historicamente, como problematizado no primeiro capítulo, as populações do campo têm menos acesso às políticas públicas. Isso se dá como consequência do modelo de desenvolvimento que privilegia o urbano e as atividades industriais e subordina o campo à cidade; da pouca presença e/ou ausência do Estado no campo; e da concepção e implementação de políticas públicas socialmente referenciadas na vida urbana, nas demandas da cidade e nos interesses da reprodução do capital, portanto, inadequadas às necessidades de reprodução da vida do campo, tanto na dimensão econômica (produtiva) quanto, social e cultural. Desta forma, os/as camponeses/as são invisibilizados/as e o processo de negação dos direitos é mais intenso e perverso no campo e a política de educação não foge a essa lógica.

A educação que chega aos/as trabalhadores/as rurais, além de desconsiderar as especificidades do campo, é uma versão piorada, precarizada da educação urbana. A denominada educação rural ou educação para o meio rural contribui historicamente para a construção de uma identidade inferiorizada do homem do campo, o famoso “Jeca Tatu” (FIOD, 2009), e do próprio campo; para a concepção das atividades produtivas, representadas pelo trabalho na lavoura e/ou na roça, como de menor valor social e econômico, menor complexidade, portanto de menor exigência de conhecimento e de formação profissional, além de cristalizar a visão de que tem que estudar para sair do campo, “precisa-se estudar para deixar de puxar a enxada” (SOUZA, 2004), e não para construir outro campo, o campo dos/as trabalhadores/as rurais.

Segundo Caldart (2000, p. 66),

Um dos entraves ao avanço da luta popular pela educação básica do campo é cultural: as populações do campo incorporaram em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo. Ou seja, uma situação social de exclusão, que é um dos desdobramentos perversos da opção de (sub)desenvolvimento do país feita pelas elites brasileiras, acaba se tornando uma espécie de bloqueio cultural que impede o

seu enfrentamento efetivo por quem de direito. As pessoas passam a acreditar que para ficar no campo não precisam mesmo de ‘muitas letras’.

A educação que está presente hegemonicamente no campo não atende aos interesses dos/as trabalhadores/as rurais; está distante da realidade educacional do campo; não atende às demandas educacionais dos movimentos sociais e sindicais do campo. Os/as trabalhadores/as do campo foram vistos pela política de Educação quando o Estado os/as percebeu como força de trabalho necessária à introdução e consolidação do capitalismo no campo e, como toda a educação brasileira, sofre influência do Banco Mundial que orienta, melhor dizendo, determina o “investimento em programas educacionais no campo que proporcione aos trabalhadores/as acessar empregos assalariados no campo em atividades agrícolas e não agrícolas, bem como dispor de conhecimento que possibilite a migração dos mais jovens em busca de empregos [...]”, como afirma Filho (2013, p. 41).

Portanto, a educação e a escola chegam, historicamente, ao campo com a finalidade de assegurar aos/as trabalhadores/as rurais a formação mínima exigida pelas atividades modernas capitalistas.

Mediatizado por uma escolaridade omissa, inadequada e ineficaz, sem uma política educacional específica, porém intimamente atrelada às manifestações do mercado – na maioria das vezes sob o manto de projetos especiais de atendimento social – o campesinato e a escola rural brasileira não descortinaram suas possibilidades e prerrogativas, permanecendo, de certa forma, à margem do processo civilizatório global (LEITE, 1999, p. 80)

Com a concepção de que a educação é um direito e a “escola é necessária à luta” (REPRESENTANTE DO MST/COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, ABRIL/2016), trabalhadores/as rurais, representados/as por movimentos sociais e sindicais, vêm desde a década de 1950 lutando para superar a educação rural ou a educação para o meio rural e para construir e consolidar uma educação socialmente referenciada nas realidades e nos interesses dos povos do campo¹²⁰. Isso é pautado em contraposição ao adestramento, disciplinarização, treinamento e docilização dos indivíduos, características da educação formal, tanto urbana como rural, que tem sido historicamente ofertada aos/as trabalhadores/as¹²¹, desde a colonização, por meio da educação jesuítica e da adoção pela elite portuguesa de uma

¹²⁰ “O campo é diverso, heterogêneo, os sujeitos que nele vivem produzem sua existência a partir de relações econômicas e sócio-culturais que estão ligados à terra, às águas e às florestas”. (JESUS, 2008, p. 160).

¹²¹ Para Orso (2013, p. 51), “mesmo quando tem a preocupação de ser crítica, de subverter a ordem acadêmica e de questionar o sistema vigente, o que é um tanto raro e incomum nos tempos atuais, é envolvida por um amplo aparato disciplinar e burocrático deixando pouco espaço para a flexibilidade e a para a realização de experiências alternativas. Além disso, na maioria das vezes, os conteúdos estão mais voltados para ensinar ‘a Eva viu a uva’, ou seja, conteúdos abstratos, do que para compreender a vida concreta, isto é, a matemática da fome, o português da violência, a geografia e a história da exploração e dos problemas sociais, a ciência da história da vida real dos homens e voltam-se mais para a adaptação, a alienação e para o conformismo do aluno ao meio do que para desmistificar, para questionar as condições de vida e o modo de produção capitalista.”

educação para a domesticação, para a submissão, para o homem-objeto em detrimento de uma ação para a liberdade, para o homem-sujeito. Tal processo segue até os tempos atuais, por meio das políticas educacionais dos organismos multilaterais, a serviço do capital que corrobora para a submissão da cultura do silêncio imposta pela cultura dominante burguesa, imposta pelos interesses do capitalismo central aos povos dos países do capitalismo periféricos, realidade do Brasil, de acordo com **Quadros 11, 12 e 13** - Paradigma da Educação Rural e Paradigma da Educação do Campo.

Assim, movimentos sociais e sindicais almejam uma educação que é meio e instrumento de formação técnica, política e revolucionária, portanto, “ capaz de valorizar os saberes e práticas sociais oriundas da cultura de quem vive e trabalha no campo, por meio de aprendizagem e não subalternidade do campo à cidade” (JESUS, 2008, p. 155).

Enfim, uma educação que possibilite a superação da concepção de que

para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não precisa de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados para não levar manta na feira, não precisa de muitas letras [...] a escola no campo, tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler (ARROYO, 1999, p. 16-17)

Historicizar e problematizar a política de educação, a educação rural ou para o meio rural e a educação do campo no Brasil e em Sergipe é a intenção deste capítulo.

3.1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL: TRAJETÓRIA DE UMA POLÍTICA PÚBLICA A SERVIÇO DO CAPITAL

A interferência e ingerência de organismos multilaterais nas políticas sociais, incluindo a educacional do Brasil, América Latina, África e Ásia, não é um fato novo. No caso da política educacional brasileira, teve início em 1950 com o intercâmbio entre educadores brasileiros e norte-americanos; na década de 1970 vivemos a era dos acordos entre o MEC e a USAID e a preponderância da ideologia do combate e alívio à pobreza. A forte atuação das ONGs na política educacional e na apropriação dos recursos, consequência do Consenso de *Washington*, constituem a marca dos anos de 1980; a reforma do Estado brasileiro, o empresariamento da educação e o estabelecimento de novo marco jurídico e legal ditados pela mundialização do capital, dão um cariz particular nos anos 1990 e os tratados internacionais, que ditam a reestruturação do ensino superior, são as marcas dos anos 2000 (TAFFAREL, 2012).

Seguindo recomendações, melhor dizendo, determinações, do Banco Mundial¹²², do “novo senhor da educação” (LEHER, 1999, 2010; EVANGELISTA e LEHER, 2012) e da Unesco, “órgão insuspeito do capitalismo” (COSTA, NETO e SOUZA, 2009), o governo brasileiro, a partir do governo Collor até o governo atual, implementa um pacote de reformas, melhor dizendo, de contrarreformas educativas que contêm por elementos centrais: a) prioridade na educação básica; b) melhoria da eficácia da educação; c) ênfase nos aspectos administrativos; d) descentralização e autonomia das instituições escolares; e) análise econômica como critério dominante na definição das estratégias (HADDAD *et al*, 2008); f) redução da participação do Estado; g) realização de parcerias com fundações, ONGs, empresas e sociedade civil na área educacional; h) fortalecimento da perda do sentido da universalidade, gratuidade e da exclusividade do Estado na oferta da Educação; aliado à focalização e a necessidade de formação de um novo tipo de trabalhador/a e de homem e da oferta da educação considerando a origem de classe dos/as alunos/as.

A educação escolar no Brasil, no Governo FHC, consolida a tendência já evidenciada nos governos Collor e Itamar Franco de responder aos imperativos da associação submissa do país ao processo de globalização neoliberal em curso no mundo capitalista, ou seja, o sistema educacional como um todo redefine-se para formar um novo *trabalhador* e um novo *homem* que contribua para a superação da atual crise internacional capitalista. A educação brasileira, portanto, se direciona organicamente para efetivar a *subordinação* da escola aos interesses empresariais na ‘pós-modernidade’ (NEVES, 1999, p. 134, grifos da autora).

Ressalto que a educação, como todas as políticas públicas, é um espaço de contradição e uma mediação imprescindível para a reprodução social, estando subordinada aos interesses de uma classe, os da classe burguesa. Os estudos de Mészáros (2008), Orso (2013) e Moreira e Maceno (2012), apontam para as relações contraditórias, mas imprescindíveis à exploração e dominação do capital por meio da educação como elemento estratégico.

da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da Educação formal é agir como um cão de guarda ex-office e autoritário para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida (MÉSZÁROS, 2008, p. 55).

a educação, ainda que seja um espaço de contradição, no geral prepara o indivíduo para o mercado, para explorar ou para ser explorado, ou seja, para a adaptação e reprodução das condições vigentes [...] (ORSO, 2013, p. 58)

a forma que assume o complexo educativo, contemporaneamente marcado pela mercantilização e pelo rebaixamento e esvaziamento de conteúdo, não é uma imperfeição ou defeito, mas a forma necessária assumida pela educação a fim de

¹²²“Segundo o Banco, a instituição ‘é o maior financiador externo de programas de educação. Desde 1963, quando começou a financiar atividades nesse setor, concedeu mais de US\$ 30 bilhões em empréstimos e créditos, e, atualmente, financia 162 projetos em 82 países’. O Banco relata que até 2005 foram investidos mais de US\$ 2,1 bilhões no Brasil [...]” (HADDAD *et al*, 2008, p. 34).

mediar a reprodução da totalidade social circunscrita pela crise do sistema do capital (MOREIRA E MACENO, 2012, p. 185).

A adoção das contrarreformas educativas, além de consolidar a educação como uma mediação essencial à reprodução do capital, contribui para a privatização, mercantilização e mercadorização da educação, cristalização da concepção da educação como uma prestação de serviços, seja pelo setor público ou privado e, conseqüentemente, para a negação do acesso à educação pública, de qualidade, socialmente referenciada e gratuita, em um movimento aparentemente contrário às deliberações da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em *Jomtien*, Tailândia e, da Cúpula Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 2000, em *Dacar*, *Senegal*, promovidas por UNESCO, UNICEF, PNUD e o Banco Mundial, que reafirmam o princípio da Educação como direitos de todos/as e cujas “metas são abrangentes, abordando o conjunto de educação básica, incluindo a educação de jovens e adultos, a questão de gênero e a dimensão da qualidade” (HADDAD *et al*, 2008, p. 22).

Por que aparentemente contrário às deliberações tomadas nos dois grandes eventos internacionais (Conferência e Cúpula Mundial de Educação para Todos) sobre a educação? A educação pública no Brasil e também a educação privada são financiadas por recursos internos, oriundos de impostos, e externos, os conhecidos acordos de empréstimos internacionais contraídos junto aos já citados organismos multilaterais. A busca de recursos externos e a adoção de medidas direcionadas ao atendimento de interesses do capital (privatização e mercantilização da educação) são práticas recorrentes do Estado brasileiro em diferentes períodos da história.

os ‘milicos’ não ampliaram o acesso à escola por boas intenções: era necessário atender aos interesses do capital; o crescimento econômico acelerado do ‘milagre brasileiro’ demandava uma oferta de mão-de-obra, qualificada e semi-qualificada [...] os neoliberais, e mesmo os reformistas do lulo-petismo, de uma certa forma, continuaram a ‘obra’ dos militares no poder; um ensino aligeirado para as amplas massas da população e uma cumplicidade, misturada com benesses, com a expansão da rede privada de ensino no Brasil. No Brasil, a expansão do ensino público, sua extensão como direito de toda população, ocorreu paralelamente à sua mercantilização e privatização; quem chega no fim da festa fica com o pior, ou com o que sobrar (COSTA, NETO e SOUZA, 2009, p. 108-109)

Os estudiosos da área apresentam 3 (três) elementos para explicar o envolvimento da ONU - através da Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial¹²³ - nas políticas educacionais: 1)

¹²³ Para aprofundar a discussão sobre a influência do Banco Mundial, OMC e ONU (PNUD, Unesco e Unicef) ler ORSO, Paulino José, GONÇALVES, Sebastião Rodrigues, MATTOS, Valci Maria (orgs.). **Educação, Estado e Contradições Sociais**. São Paulo: Outras Expressões, 2011; ORSO, Paulino José, GONÇALVES, Sebastião Rodrigues, MATTOS, Valci Maria (orgs.). **Educação e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2013; HADDAD, Sérgio (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas públicas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008; EVANGELISTA, Olinda, LEHER, Roberto. **Todos pela educação e o**

necessidade de formação de mão de obra para o capital; 2) desresponsabilização do Estado quanto a oferta dessas políticas; 3) inexistência de garantia de universalização da educação no capitalismo.

Para Moreira e Maceno (2012), o envolvimento dessas organizações representa um novo marco para as políticas educacionais, cujos programas e projetos devem ser direcionados para a educação básica e vinculados ao setor produtivo, ou seja, formação de mão de obra qualificada nas competências e habilidades exigidas pelo mercado.

Hidalgo (2013) e Frigotto e Ciavata (2003) defendem que a participação da ONU e do Banco Mundial vai ao encontro da estratégia de minimização e de desresponsabilização do Estado ao afirmarem que:

as políticas educativas implementadas em diversos países, inclusive por orientação dos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial e a Unesco, direcionam as ações do Estado no sentido da transferência de suas responsabilidades financeiras para a sociedade civil [...] (HIDALGO, 2013, p. 126-127).

as apelativas e seqüenciais campanhas de ‘adote uma escola’, ‘amigos da escola’, ‘padrinhos da escola’ e, depois do ‘voluntariado’ explicitam a substituição de políticas públicas efetivas por campanhas filantropias (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 115)

Importante ressaltar que os pacotes educacionais propostos pela ONU e Banco Mundial prevêem a descentralização e autonomia administrativa das instituições escolares aqui concebidas como transferência de responsabilidades de gestão e de captação de financiamento para instituições escolares, de preferência privadas, para as famílias e organizações sociais, enquanto ao Estado cabem as funções de fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos e monitorar o desempenho escolar, a partir de padrões economicistas e orientados exclusivamente por resultados na lógica da gestão por resultados, tão cara às instituições multilaterais.

Para assegurar a transferência de responsabilidade, a mercantilização e privatização da educação e o alcance das metas previstas nos pacotes educacionais, a legislação educacional brasileira, constituída pela LDBEN, Lei do FUNDEF, PNE, resoluções e decretos, contém uma série de artigos, parágrafo, incisos, metas e estratégias direcionadas a

adequar o sistema educativo nacional às leis do mercado, às transformações da economia brasileira e a globalização econômica [...] a tônica é o predomínio da

aplicação das diretrizes educacionais do BID e do Banco Mundial expressas no PNE e na legislação educacional vigente (NETO, 2009, p. 33).

A inclusão na legislação educacional brasileira de artigos normatizando a oferta da educação por entidades privadas beneficentes e filantrópicas com subsídios do Estado, a privatização e a mercantilização dessa política não são uma novidade, visto que a primeira e a segunda LDB (1961 e 1971) já tinham artigos normatizando esses processos, a exemplo dos arts. 89 e 94, inciso b, da LDB de 1961 e do art. 63 da LDB de 1971:

Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções; A União proporcionará recursos a educandos que demonstrem necessidade e aptidão para estudos, sob duas modalidades [...] b) financiamento para reembolso dentro do prazo variável, nunca superior a quinze anos; A gratuidade da escola oficial e as bolsas de estudo oferecidas pelo Poder Público serão progressivamente substituídas, no ensino do 2º grau, pela concessão de bôlsas sujeitas à restituição.

Reafirmando o compromisso do Estado brasileiro com as metas dos pacotes educacionais, o PNE 2014/2024 contém 2 (duas) estratégias (E7¹²⁴/Meta 1 e E28¹²⁵/Meta7) que são ações de nítida transferência de responsabilidade para a sociedade civil com consequente desresponsabilização do Estado; 3 (três) que garantem a privatização (E4¹²⁶/Meta 8, E5¹²⁷/Meta 9 e E6¹²⁸/Meta 11) e 2 (duas) direcionadas à mercantilização (E1¹²⁹/Meta 7 e E3¹³⁰/Meta 14).

Todas as ações oriundas da contrarreforma, além de intensificarem a privatização com subsídio do Estado - portanto, com uso de recursos públicos -, não resolvem problemas históricos presentes nessa política (índices de analfabetismo, evasão, repetência, distorção idade série, dentre outros).

No caso do Brasil, os Governos FHC (PSDB) e Lula (PT) não conseguiram erradicar o analfabetismo; além disso, vivenciamos o crescimento do analfabetismo funcional. Os índices de evasão e repetência continuam os mais elevados do mundo. E o fracasso

¹²⁴ Articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública.

¹²⁵ Mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais.

¹²⁶ Mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais.

¹²⁷ Realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil.

¹²⁸ Ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade.

¹²⁹ Expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior.

¹³⁰ Expandir o financiamento estudantil por meio do Fies à pós-graduação *stricto sensu*.

escolar é assustador. As avaliações externas como o SAEB, Prova Brasil, ENEM, acumulam sucessivamente baixos índices de rendimento escolar entre 1995 e 2007. Numa só frase: O Plano Decenal de Educação para todos fracassou (COSTA, NETO e SOUZA, 2009, p. 15)

Apesar do percentual investido na educação em relação ao PIB ser significativo e estar dentro do padrão de desembolso dos países ricos¹³¹, variando de 4,5% a 6,0% do PIB, no período de 2000 a 2014, conforme dados do **Tabela 1**, os recursos investidos estão aquém das necessidades: entre 2000 a 2006 os recursos investidos foram na faixa de 4,5% a 4,9%%; no período de 2007 a 2012 ficou entre 5% a 5,9%%; somente em 2013 alcançou o percentual de 6% e em 2015¹³² caiu para 5,7%.

Os dados comprovam que o percentual investido sofreu acentuada redução entre os anos de 2013, 2014 e 2015, na ordem de 0,3%, aliado aos cortes feitos no orçamento dessa política (em 2015 e 2016 houve um forte contingenciamento orçamentário, conforme detalhado no capítulo anterior) e está distante do percentual de 10% do PIB exigido pela sociedade brasileira desde 1997, quando da elaboração pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, no II Congresso Nacional de Educação (II CONED) do Plano Nacional de Educação: a proposta da sociedade brasileira e previsto no PNE 2014-2024 e previsto na meta 20 do PNE – 2014-2024.

Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Tabela 1 - Estimativa do Percentual do Investimento Público Total em Educação em Relação ao Produto Interno Bruto (PIB), por Nível de Ensino - Brasil 2000-2014

Ano	Percentual do Investimento Público Total em relação ao PIB (%)						
	Todos os Níveis de Ensino	Níveis de Ensino					
		Educação Básica	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Superior
				De 1ª a 4ª Séries ou Anos Iniciais	De 5ª a 8ª Séries ou Anos Finais		
2000	4,6	3,7	0,4	1,5	1,2	0,6	0,9
2001	4,7	3,8	0,4	1,4	1,3	0,7	0,9
2002	4,7	3,8	0,3	1,6	1,3	0,5	1,0
2003	4,6	3,7	0,4	1,5	1,2	0,6	0,9

¹³¹ O Brasil é o 15º que mais investe o PIB na área na lista da OCDE, 5,7%. Na América Latina apenas a Argentina investe mais que o Brasil (6%). A Islândia é o país que mais investe, 7,8% do PIB. Os lanternas no ranking foram Indonésia (investimento de 3% do PIB), Índia (investimento de 3,5%), Japão (3,8%), Eslováquia (4,1%) e República Tcheca (4,4%). (www.examebrasil.com.br). Acesso em 9 de maio de 2016).

¹³² O percentual de 2015 foi extraído do INEP, porém não localizamos quadro/tabela com essa informação. (www.inep.gov.br). Acesso em 30 de janeiro de 2016).

2004	4,5	3,6	0,4	1,5	1,2	0,5	0,8
2005	4,5	3,6	0,4	1,5	1,2	0,5	0,9
2006	4,9	4,1	0,4	1,6	1,5	0,6	0,8
2007	5,1	4,2	0,4	1,6	1,5	0,7	0,9
2008	5,3	4,4	0,4	1,7	1,6	0,7	0,8
2009	5,6	4,7	0,4	1,8	1,7	0,8	0,9
2010	5,6	4,7	0,4	1,8	1,7	0,8	0,9
2011	5,8	4,8	0,5	1,7	1,6	1,0	1,0
2012	5,9	4,9	0,6	1,7	1,5	1,1	1,0
2013	6,0	4,9	0,6	1,6	1,5	1,1	1,1
2014	6,0	4,9	0,7	1,6	1,5	1,1	1,2

FONTE: Inep/MEC /Deed/Inep.

Gomes (2012, p. 194), ao analisar a atual política educacional brasileira, conclui que “na proporção em que elabora novas políticas para a educação, o Estado cumpre o duplo objetivo da ideologia em curso: administra o cenário de conflito social por meio de programas compensatórios e atende aos anseios de expansão das fronteiras de atuação do capital”. Nessa mesma perspectiva de análise, Tonet (2012a, p. 92) afirma “que não há mais lugar para a produção de um tipo de saber (filosófico e científico) voltado para interesses mais gerais e não diretamente mercantis; para uma formação de personalidades humanamente mais amplas, críticas e multifacetadas.”

Segundo Taffarel (2012, p. 253-254),

A grande contradição que impera atualmente é que a educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, transformou-se em instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessários à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, além de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Em outras palavras, tornou-se peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes.

Essa realidade contribui para a negação da educação como direito constitucional e universal e para a exclusão de muitos/as brasileiros/as das ações da política educacional, além de infringir os Arts. 205 e 206 da Constituição de 1988.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. **Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso

salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. [...]

A impossibilidade de universalização da educação nos marcos do capitalismo é concebida por Barnes (2013) como o fundamento para o direcionamento das intervenções dos organismos multilaterais na educação.

en la sociedad capitalista no hay cosa como una 'educación' al margen de las clases; las escuelas para la clase trabajadora y las escuelas para la clase gobernante son cosas cualitativamente diferentes [...] No hay educación universal bajo el capitalismo, no hay tal cosa como la educación 'para todos'. Solo hay 'educación' para la clase trabajadora y una 'educación' de una índole completamente distinta para la pequeña minoría acaudalada (BARNES, 2013, p. 37).

Aliado aos argumentos de Moreira e Maceno (2012), Hidalgo (2013), Frigotto e Ciavatta (2003) e Barnes (2013), recorro a Romanelli (2000), em função de duas afirmações que considero pertinentes à análise em questão. Na primeira, a referida autora afirma que “na verdade, o direito de todos à educação não passou, na vida real da sociedade, do direito de todos aqueles que se mostrassem capazes, segundo os padrões ditados pelos valores das classes dominantes [...]” (p.105). Na segunda, deixa nítidas as razões para o estabelecimento dos acordos multilaterais, referindo-se especificamente à série de acordos MEC-USAID¹³³:

O aspecto mais relevante desses acordos consiste no fato de todos eles se valerem da crise existente no sistema educacional como pretexto para ‘justificar’ a necessidade de cooperação. Na verdade, a crise, em si, não era condição básica para esses programas de cooperação, mas sim, segundo o que podemos perceber, a necessidade de se anteciparem projetos de reformas que ‘preparassem’ o sistema educacional para contribuir ou atuar mais eficazmente, na fase de retomada da expansão, já então prevista pelo setor externo, dadas as condições de viabilidades criadas pelo setor interno [...] (p. 209).

Segundo a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD, 2015), o Brasil tem uma população analfabeta de 13,2 milhões de pessoas com 15 anos ou mais, correspondendo a 8,3 da população (8,8% homens e 8,2% mulheres); o índice de analfabetismo da área rural é 3,25 vezes maior que na área urbana, visto que 20,8% da população rural é analfabeta, enquanto a população urbana conta com 6,4% de analfabetos/as.

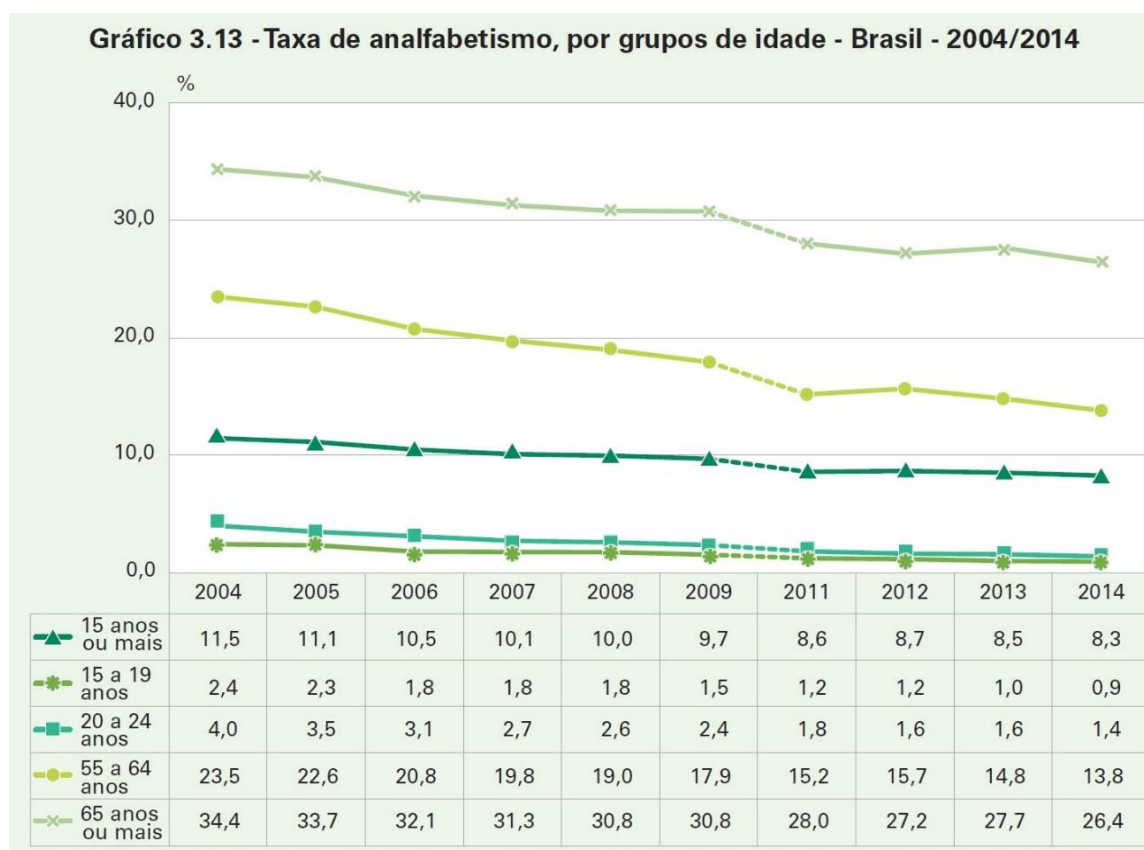
O analfabetismo está presente em todas as faixas etárias, conforme **Gráfico 4**, porém, é maior entre as pessoas com mais de 50 anos em todo o período estudado pelo IBGE/PNAD 2015 -

¹³³ Nome de um acordo que incluiu uma série de convênios educacionais realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Brasil, representado pelo MEC e os EUA, representado pela United States Agency for International Development (**USAID**). Para aprofundamento da discussão sobre esses acordos consultar HADDAD, Sérgio (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas públicas educacionais**. São Paulo: Cortez; ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 24. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000; TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996; WERTHEIM, Jorge e BORDENAVE, Juan Díaz. **Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981; LEHER, Roberto. *Atualidade da política pública educacional e os desafios da educação dos trabalhadores*. In: PALUDO, Conceição (org.). **Campo e cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas/RS: Editora da UFPel, 2014.

55 a 64 anos – 13,8% e 65 ou mais – 26,4%, em 2014; a população na faixa etária de 15 a 19 anos e 20 a 24 anos compõe o grupo populacional com menos analfabetos/as desde 2004, estando em 2014 com 0,9% e 1,4% de analfabetos/as.

O analfabetismo tem diminuído, porém a redução do números de pessoas analfabetas entre 2013 e 2014 foi pequeno, na faixa de 0,1% a 1,3%, especialmente na faixa etária mais jovens – 0,2% na faixa de 15 anos ou mais, 0,1% na faixa de 15 a 19 anos e 0,2% na de 20 a 24 anos.

Gráfico 4 - Taxa de analfabetismo, por grupo de idade – Brasil – 2004/2014



FONTE: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004/2014.

Nota: Não houve pesquisa em 2010.

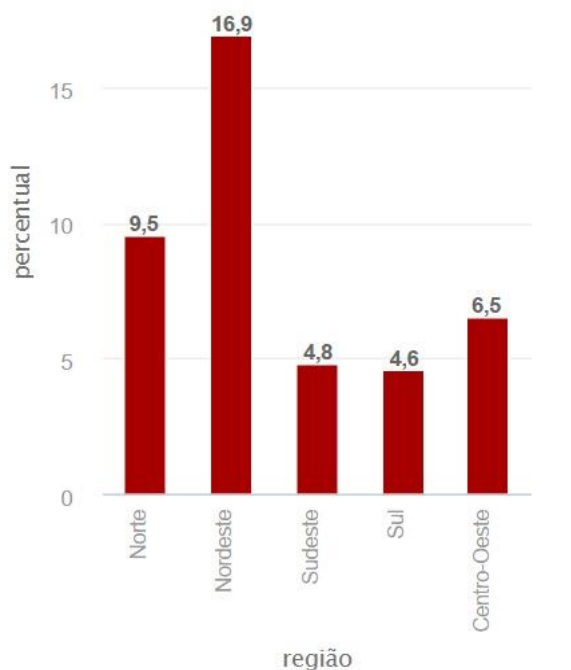
Estes índices mantêm o Brasil em uma posição bastante inferior em comparação a outros países latino-americanos, a exemplo do Uruguai (1,7%), Argentina (2,4%) e Chile (2,95%).

O retrato da precariedade da educação básica como direito social e subjetivo no Brasil equivale a quatro populações do Uruguai de analfabetos absolutos. O Brasil convive, em pleno século XXI, com mais de 14 milhões de analfabetos, o que equivale a 10,5% da população maior de 15 anos, revelando um ensino fundamental precário e um ensino médio que atinge, também precariamente, apenas metade da população de jovens que constitucionalmente deveriam tê-lo por direito (FRIGOTTO, 2010, p. 28)

A região nordeste conta com a maior população analfabeta do país, de acordo com dados do **Gráfico 5**, visto que 7,1 milhões de nordestinos não sabem ler e escrever, ou seja,

16,9% da população dessa região, que corresponde a mais da metade da população analfabeta do Brasil (54%), seguido pela região Norte (9,5%), Centro Oeste (6,5%), Sudeste (4,8%) e Sul (4,6%).

Gráfico 5 - Taxa de analfabetismos por região



Fonte: PNAD 2014 - IBGE

No que tange ao analfabetismo funcional¹³⁴, a taxa é alta, pois 17,6% da população encontravam-se nessa situação em 2014. A Região Nordeste apresenta a maior taxa do país, 27,1% em 2014; seguida pela região norte com 20,4%, da região centro-oeste com 16,4% e das regiões Sul e Sudeste com 13,8% e 12,7%, respectivamente.

De acordo com a PNAD (2015), a taxa de analfabetismo continua maior na zona rural do que nas cidades. Considerando todos os maiores de 10 anos, o percentual de analfabetos nas cidades passou de 9,6% em 2000 para 6,4% em 2013. No campo, nesse espaço de 13 anos, o índice caiu de 27,7% para 20,8%. No mesmo período, entre as pessoas de 10 a 14 anos, a redução do analfabetismo no campo ocorreu de forma mais acentuada e passou de 16,6% para 8,4% - queda de 49,39%. Nas cidades, dentro da faixa etária no período, o percentual de analfabetos caiu de 4,6% para 2,9% - redução de 36,95%. Esses dados demonstram que a concentração do número

¹³⁴ Proporção das pessoas com 15 anos ou mais com menos de 4 anos de estudo em relação ao total de pessoas na população com a mesma faixa etária.

de analfabetos no campo persiste, pois, segundo a PNAD/2015, 13,2 milhões de pessoas não têm domínio de leitura e escrita, o que corresponde a 8,7% da população do campo.

Um dado instigante é que, apesar do alto número de pessoas analfabetas e/ou analfabetas funcionais, na cidade e no campo houve uma diminuição no número de matrículas e de estabelecimentos educacionais em todos os níveis de ensino no período de 2007 a 2014. Segundo o INEP, Consulta de Informações Educacionais¹³⁵, o Brasil possuía em 2007, 53.028.928 matrículas e 198.397 estabelecimentos educacionais e em 2014 passou a ter 49.771.371 matrículas e 188.673 estabelecimentos (**Quadro 4**), uma redução de 3.257.557 (0,93%) matrículas e de 9.724 (0,95%) escolas.

Quadro 4 - Número de matrículas e de estabelecimentos educacionais – 2007 a 2014

ANO	Nº MATRÍCULAS	Nº ESTABELECIMENTOS
2007	53.028.928	198.397
2008	53.232.868	199.761
2009	52.580.452	197.468
2010	51.549.889	194.939
2011	50.972.619	193.047
2012	50.545.050	192.676
2013	50.042.448	190.706
2014	49.771.371	188.673

Fonte: INEP/DATA – Consulta de informações Educacionais, 2016

ORG: GOIS, Magaly Nunes.

O período de 2007 a 2010, segundo mandato do governo Lula, apresenta número de matrículas superiores a 51 milhões e a partir de 2011, governo Dilma, as matrículas e o número de estabelecimentos diminuem. Esses resultados são frutos dos baixos investimentos em Educação, considerando o percentual do PIB (em torno de 6%) e do orçamento da União investido em Educação, em uma média de 3,67%, especialmente quando comparado ao percentual destinado ao pagamento de juros e amortização da dívida (42,95% em média), conforme demonstra **Quadro 5**, com dados do período 2012 a 2015, apesar do governo divulgar melhorias no indicadores educacionais e, no caso específico da área rural, a implantação de programas e projetos educacionais direcionados ao campo como estratégia de enfrentamento dos baixos indicadores sociais, incluindo, os educacionais presente no mesmo.

¹³⁵ Pesquisa feita em 30 de janeiro de 2016 no *site* do INEP (www.inep.gov.br), cujas informações iniciam em 2007 e terminam em 2014.

Quadro 5 - Investimentos em Educação e na Dívida externa – 2012/2015

ANO	ORÇAMENTO EXECUTADO (R\$ - em trilhões)	JUROS E AMORTIZAÇÃO DÍVIDA EXTERNA (%)	EDUCAÇÃO (%)	PIB/EDUCAÇÃO ¹³⁶ (%)
2012	1,712	43,98	3,34	5,9
2013	1.783	40,30	3,70	6,0
2014	2.168	45,11	3,73	6,0
2015	2.368	42,43	3,91	-

Fonte: Auditoria Cidadã, Inep/MEC /Deed/Inep MEC/INEP, 2016

ORG: GOIS, Magaly Nunes.

A presença dos piores indicadores educacionais e a concepção do analfabetismo como uma característica inerente ao meio rural/campo, elemento do DNA do campo, são particularidades da formação sócio histórica do Brasil, o que explica a existência de escolas no meio rural, tão somente, a partir dos anos de 1970.

A naturalização do analfabetismo das camadas populares, particularmente aquelas do meio rural, tem sido uma dessas marcas. Como explicar que, até a década de 1960, não havia escolas no meio rural e nem condições para que os filhos dos agricultores pobres pudessem estudar na sede dos municípios? (ARAÚJO, 2004, p.172).

Aliado a essa realidade, as escolas do campo constituem uma versão precarizada da escola urbana: são pequenas em sua maioria e contam com as piores condições para atender os estudantes, pois, segundo o Panorama da Educação do Campo¹³⁷ (2007),

As escolas rurais apresentam características físicas e dispõem de infra-estrutura bastante distinta daquelas observadas nas escolas urbanas. Em termos dos recursos disponíveis, a situação das escolas da área rural ainda é bastante precária [...] serviços e insumos básicos presentes na maioria das escolas urbanas são escassos ou inexistentes nas escolas rurais. Por exemplo, enquanto 75,9% dos estabelecimentos urbanos estão equipados com microcomputadores, apenas 4,2% dos estabelecimentos rurais de ensino contam com este recurso. Equipamentos como biblioteca, laboratório e quadras de esporte não fazem parte da realidade das escolas rurais [...] A precariedade na infra-estrutura afeta, no caso da inexistência de energia elétrica, aproximadamente 766 mil alunos do ensino fundamental. A impossibilidade de ter acesso a uma biblioteca contribui de forma negativa para o aprendizado de cerca de 4,8 milhões. As tecnologias educacionais não chegaram à expressiva maioria das escolas da área rural, privando os alunos de oportunidades de aprendizagem mediante o uso de televisão, vídeo e Internet (BRASIL, 2007a, p. 29-30).

¹³⁶ Não conseguimos encontrar o percentual do PIB 2015 investido na Educação, apesar das diversas buscas nas páginas eletrônicas do Banco Central, IPEA, IBGE, MEC/INEP, Auditoria Cidadã.

¹³⁷ Documento publicado pelo INEP em 2007 como objetivo de organizar dados levantados pelo IBGE e pelo Inep, fazer uma radiografia do meio rural e das escolas existentes nesse espaço e subsidiar a formulação de políticas públicas para o campo, das políticas a serem estabelecidas. Tem como espaço temporal de análise os anos 2002 e 2005.

Confirmando os dados do INEP, Peripolli e Zoia afirmam no texto ‘O Fechamento das Escolas do Campo: o anúncio do fim das comunidades camponesas’, publicado em 2011, que a subalternidade da educação e da escola rural à educação e à escola urbana permanecia, pois:

não há como negar que o campo, em relação á cidade, tem sido relegado a segundo plano quanto ás benesses da modernidade [...] Para as escolas do campo vão as sobras usadas das escolas da cidade. O lixo que vira luxo, como ouvimos dos professores nas pesquisas de campo. Ou seja, para o campo, estas chegaram e chegam sempre depois de terem percorrido primeiro os territórios urbanos [...] É importante ressaltar que esta escola, com ‘cara’ de escola urbana é responsável pelos altos índices de reprovação, repetência e de evasão de um sem-número de crianças, jovens e adultos nas escolas do campo. Próximo passo: abandono da própria terra/campo (PERIPOLLI e ZOIA, 2011, p. 191-192).

O campo conta com o maior número de escolas com classes multisseriadas¹³⁸, forma de organização do ensino prevista na legislação da Educação do Campo¹³⁹, e unidocentes,¹⁴⁰ conforme dados do Panorama da Educação do Campo (2006 e 2007) e do MEC/INEP (2011 e 2012). “Historicamente, as escolas multisseriadas são caracterizadas como escolas de pequeno porte, com condições de funcionamento, extremamente precárias quando comparadas com as condições de oferta de ensino nas escolas que funcionam no espaço urbano [...]” (LOCKS, ALMEIDA e PACHECO, s/d, p. 6).

A realidade das escolas e das classes multisseriadas não é nova, nem exclusivamente brasileira. Marx e Engels descrevem na obra ‘Textos sobre Educação e Ensino’ (2004) uma passagem sobre as escolas na Inglaterra, na metade do século XIX, que parece estar falando de algumas de nossas escolas e classes multisseriadas, porém, em pleno século XXI. Apesar

¹³⁸ Para aprofundamento da discussão sobre classes multisseriadas consultar: HAJE, S. Mufarrej. (2006). A Realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. In: **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos manifestos**. Caxambu: ANPED. CD ROM; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005; HAGE, Salomão. **Classes multisseriadas**: desafios da educação rural no Estado do Pará, Região Amazônica. Belém, PA: Geperuaz 2003; HAGE, Salomão Mufarrej & BARROS, Oscar Ferreira. **Retratos e desafios das escolas multisseriadas na Amazônia paraense**: referências para o debate sobre a organização do trabalho pedagógico. Belém: 2005; SANTOS, Jânio Ribeiro dos. **Classe multisseriada**: uma análise a partir de escolas do campo no município de Coronel João Sá/BA, 2012 (dissertação Mestrado em Educação), UFS; LOCKS, Geraldo Augusto Locks, ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de, PACHECO, Simone Rafaeli. **A escola multisseriada no cenário Educacional brasileiro contemporâneo**. In: www.gepec.ufscar.br. Acessado em 15 de junho de 2016.

¹³⁹ Art. 7º, Inciso I, do Decreto nº 7.532, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA: organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

¹⁴⁰ Um único professor dando aula de todos os conteúdos. Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano. Na escola unidocente o diretor geralmente é o próprio professor que acumula a função de responsável pela escola, preponderando sua função docente (GRACINDO *et al*, 2006, p. 47).

de longa, transcrevo essa passagem por considerá-la uma reprodução fidedigna da realidade de muitas de nossas escolas, em particular as localizadas nas periferias das grandes e médias cidades e no campo.

Antes da lei fabril emendada de 1844, não eram raros os certificados de frequência à escola, subscritos com uma cruz por professores ou professoras que não sabiam escrever: ‘Ao visitar uma dessas escolas que expediam certificados, fiquei tão chocado com a ignorância do mestre-escola que lhe perguntei: Por favor, o senhor sabe ler? Responde ele: Ah! Sei somar. Para justificar-se, acrescentou: ‘em todo caso, estou à frente de meus alunos’. [...] A primeira escola que visitamos era mantida por uma senhora, Ann Killin. Quando lhe pedi para soletrar o sobrenome, cometeu logo um erro começando-o com a letra c, mas corrigindo-se imediatamente disse que seu sobrenome começava com K. Olhando suas assinaturas nos livros de certificados escolares, reparei que o escrevia de maneiras diferentes, não deixando sua letra nenhuma dúvida quanto à sua incapacidade para ensinar. Ela mesmo confessou que não sabia fazer registros... Numa segunda escola, a sala de aula tinha 15 pés e comprimento por 10 pés de largura e continha 75 crianças que grunhiam algo ininteligível. Mas, não é apenas nesses lugares miseráveis que as crianças recebem atestados de frequência escolar e nenhum ensino; existem muitas escolas com professores competentes, mas seus esforços se perdem diante do perturbador amontoado de meninos de todas as idades, a partir de 3 anos. Sua subsistência miserável depende totalmente do número dos pence que recebe pelo maior número possível de crianças que consegue empilhar num quarto. Além disso, o mobiliário escolar é pobre, há falta de livros e de material de ensino e uma atmosfera viciada e fétida exerce efeito deprimente sobre as infelizes crianças. Estive em muitas dessas escolas e nela vi filas inteiras de crianças que não faziam absolutamente nada, e a isto se dá o atestado de frequência escolar; e esses meninos figuram na teoria de instruídos de nossas estatísticas oficiais [...] (MARX E ENGELS, 2004, p. 69-70).

Ao analisar as escolas e classes multisseriadas, Hage (2006, p. 4) chega à seguinte conclusão: “as escolas multisseriadas, em que pesem todas as mazelas explicitadas, têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos no campo”. Mesmo com todas as fragilidades presentes nas escolas e classes multisseriadas, não podemos negar o papel que estas têm cumprido no que diz respeito ao acesso à educação pelas crianças e jovens do campo, pois, em muitas comunidades rurais esta é a única escola.

É sabido que ela tem cumprido um papel importante no processo de iniciação escolar das crianças do campo [...] Se as escolas multisseriadas são o espaço onde essa educação se evidencia, tirá-la desse meio é, no mínimo uma decisão política equivocada [...] Ao nosso entender, pelo papel histórico desenvolvido por estas escolas e se garantido as condições políticopedagógicas e técnico-econômicas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade social, portanto que respeite o contexto sociocultural, responda as necessidades e interesses dos povos do campo, deve ser potencializada [...] (LOCKS, ALMEIDA e PACHECO, s/d, p. 2-6-17).

Na visão de Rocha (2014), com a qual concordo, esses dados deixam claro que em pleno século XXI ainda existe no campo uma dívida histórica no que se refere ao acesso e às condições de educação para os/as estudantes das escolas rurais, consequência do negligenciamento da educação aos povos do campo, cuja raiz encontra-se na tríade estruturante campo - educação - política pública e no modelo hegemônico do campo brasileiro, o agronegócio

Um dos fatores que garantem a competitividade do Brasil como um dos principais exportadores de *commodities* diz respeito aos custos extremamente baixos da força de trabalho do campo no país; de sua altíssima exploração (como por exemplo, dos trabalhadores da cana de açúcar, que tem morrido por exaustão) e ao seu baixíssimo nível de formação/escolarização. O modelo agrícola do agronegócio não demanda uma forte elevação da escolaridade do povo camponês. Os pacotes agrícolas nos quais ele se sustenta não requerem, na execução dos processos produtivos no campo, de grandes mediações do conhecimento. Apenas alguns poucos processos exigem uma força de trabalho mais qualificada (MOLINA, 2015a, p. 386).

Reforçando a importância da existência e permanência da escola no campo, tanto a grande quanto a pequena, seriada e/ou multisseriadas, Peripolli e Zoia (2011, p. 197) afirmam que a escola é muito mais que um local de acesso à educação,

a escola (mesmo a ‘escolinha’) tem um significado muito maior do que quem a vê, simplesmente como uma (mais uma) escola. Uma escola no campo representa o centro irradiador das comunidades. Ali, ao seu redor, é que tudo acontece: encontro das pessoas em datas festivas (festas de santos); da reza da missa e/ou do terço (novena/culto); da palestra dos agentes de saúde, do sindicato, da cooperativa; do comício em tempo de campanha política; da quermesse; etc. Há também o futebol, a cancha de bocha, o mercadinho, ‘bolicho’, a reunião dançante aos finais de semana, espaço de encontro da juventude com poucas opções de lazer.

O Censo Escolar de 2011 comprovou a existência no Brasil de 45.716 escolas com classes multisseriadas com 1.131.886 alunos/as matriculado/as, sendo 42.711 (93,5%) na zona rural com 1.040.395 (92%) matrículas e 3.005 (6,5%) na zona urbana, com 91.491 (8%) matrículas. O Censo Escolar 2012 comprovou a existência de 83.425 classes multisseriadas na área rural, com 1.139.799 matrículas (**Quadro 7**), sendo 2,4% no Centro-oeste; 58,2% na região Nordeste; 23,7% na região Norte; 11,2% no Sudeste, e, 4,5% estados da região Sul e, conforme **Quadro 6**.

Quadro 6 - Número de Classes Multisseriadas no Brasil, Regiões e Estados em 2012

CENTRO-OESTE		NORDESTE		NORTE		SUDESTE		SUL	
UF	Nº	UF	Nº	UF	Nº	UF	Nº	UF	Nº
DF	23	AL	2.086	AC	1.501	ES	1.336	PR	651
GO	491	BA	14.298	AP	500	MG	6.229	RS	2.461
MT	1.1 e 90	CE	3.582	AM	5.150	RJ	873	SC	602
MS	332	MA	11.038	PA	10.880	SP	897	-	-
-	-	PB	4.240	RO	461	-	-	-	-
-	-	PE	6.199	RR	481	-	-	-	-
-	-	PI	3.974	TO	839	-	-	-	-
-	-	RN	1.714	-	-	-	-	-	-
-	-	SE	1.397	-	-	-	-	-	-
2.036 – 2,4%		48.528 – 58,2%		19.812 – 23,7%		9.335 – 11,2%		3.714 – 4,5%	
BRASIL		83.425 – 100%							

FONTE – MEC/INEP – Censo Escolar 2012

Org.: GOIS, Magaly Nunes

Os dados dos **Quadros 6 e 7** confirmam que o número de escolas com classes multisseriadas e de matrículas aumentou entre os anos 2011 para 2012, com um acréscimo de

37.709 escolas com classes multisseriadas e de 9.789 matrículas nessas classes em um caminho contrário às informações dos **Quadros 4, 9 e 10** cujos dados mostram uma redução no número de matrículas e de estabelecimentos educacionais no Brasil no período de 2007 a 2014 e o grande número de escolas fechadas no campo

Diante desses números, ousar fazer algumas inferências: o aumento do número de escolas com classes multisseriadas e de matrículas nessas classes é uma consequência da diminuição dos estabelecimentos educacionais de um modo geral e do fechamento das escolas do campo; o Estado, em particular o ente municipal, ao fechar as pequenas escolas do campo, impõe a implantação de classes multisseriadas com consequente aumento do número de matrículas nessas classes e; as classes multisseriadas, como já discutido, são em muitas situações a única alternativa para o acesso à escola e à educação para quem vive no campo.

Ainda sobre os números dos **Quadros 6 e 7**, podemos identificar que as regiões nordeste e norte concentram juntos 82% das escolas e classes multisseriadas (68.340); entre os 10 (dez) estados que têm maior número de escolas e classes multisseriadas, 8 (oito) estão nas referidas regiões, sendo 6 (seis) no Nordeste: Bahia - 14.298; Maranhão - 11.039; Pernambuco - 6.199; Paraíba - 4.240; Piauí - 3.974 e Ceará - 3.582 e; 2 na região norte, os estados do Pará e do Amazonas com 10.880 e 5.150, respectivamente.

Toda e qualquer análise sobre a escola multisseriadas tem que considerar, na visão de Locks, Almeida e Pacheco (s/d, p. 6-7)

as peculiaridades regionais para manter a escola multisseriadas como uma modalidade de educação do campo para os povos do campo, mantendo o direito de uma educação com qualidade e, ao mesmo tempo, com identidade, no sentido de ser única para a comunidade na qual está inserida e que tem por objetivo educar [...]

A concentração de escolas com classes multisseriadas no campo e nessas regiões não é por mero acaso. A população do campo é mais pobre, tanto na pobreza geral (20,2%) como na extrema (7,6%), enquanto a pobreza e a extrema pobreza do Brasil são de 7,3% e 2,8%. Os que vivem nas regiões nordeste e norte também são mais pobres e os mais extremamente pobres, considerando que 15% e 13% da população dessas regiões estão na linha da pobreza e 5,7% e 3,9% vivem na extrema pobreza ou na miséria; o nordeste e o norte têm os piores índices de Gini; o analfabetismo é alto: campo brasileiro - 20,8%; nordeste - 16,9% e, norte - 9,5%, taxas maiores que a do Brasil (8,3%) e do que o da área urbana (6,4%), conforme dados da PNAD, 2014; é no campo e nessas regiões que está presente a maioria das comunidades remanescentes de quilombos (CRQ) e dos projetos de assentamentos (PA) da reforma agrária.

Segundo dados da Fundação Palmares, até maio de 2016 houve o reconhecimento de 2.849 e a certificação de 2.401 comunidades remanescentes de quilombos localizadas nas

cinco regiões brasileiras, com presença majoritária na região Nordeste, que conta com 1.804 comunidades reconhecidas e 1.482 certificadas, correspondendo a 63,3% e 61,7% do total de comunidades reconhecidas e certificadas, números superiores à soma das comunidades das outras quatro regiões. A região norte tem 345 (12,1%) comunidades remanescentes de quilombos reconhecidas e 281 (11,7%) comunidades certificadas, ocupando a terceira posição no *ranking*. As regiões nordeste e norte possuem 2.149 CRQ, correspondendo a 75,4% do total de CRQ.

Conforme dados do INCRA/Painel dos Assentamentos existem no Brasil 9.337 Projetos de Assentamento (PA); 4.298 (46%) estão na região nordeste e 2.094 (22,5%) na região norte. As duas regiões englobam 68,5% dos PA, correspondendo a 6.392 PA. (www.incra.gov.br, acessado em 16 de junho de 2016).

O campo também possui o maior número de escolas pequenas, do ensino fundamental com a oferta das cinco primeiras séries¹⁴¹, etapa/séries que contam com uma forte presença de classes multisseriadas (TAFFAREL e JUNIOR, 2011; LOCKS, ALMEIDA E PACHECO, s/d; OLIVEIRA e MONTENEGRO, 2010; HAGE, 2003, 2006).

As escolas rurais têm predominantemente menos de 100 alunos. Essa característica pode ser verificada principalmente para o caso das escolas que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental [...] A oferta de ensino fundamental regular em escolas exclusivamente multisseriadas está presente em 33% das escolas do meio rural que oferecem esse nível de ensino regular, e essa rede atende a 13% dos alunos, segundo os dados de 2007. Considerando as restrições ao se comparar informações coletadas a partir de metodologias diversas, em 2005, o meio rural apresentava 59% das escolas que ofereciam o ensino fundamental regular com a organização exclusivamente multisseriada, atendendo 24% das matrículas desse nível de ensino (OLIVEIRA e MONTENEGRO, 2010, p. 72-74).

Quadro 7 - Número de Alunos/as Matriculados/as em Classes Multisseriadas no Brasil por Regiões e Estados em 2012

CENTRO-OESTE		NORDESTE		NORTE		SUDESTE		SUL	
UF	Nº	UF	Nº	UF	Nº	UF	Nº	UF	Nº
DF	318	AL	35.069	AC	25.433	ES	17.497	PR	9.895
GO	5.721	BA	190.070	AP	5.549	MG	68.554	RS	24.573
MT	13.951	CE	45.628	AM	73.719	RJ	10.603	SC	6.752
MS	4.705	MA	148.511	PA	175.500	SP	13.367	-	-
-	-	PB	51.201	RO	6.737	-	-	-	-
-	-	PE	93.476	RR	5.790	-	-	-	-
-	-	PI	49.218	TO	9.705	-	-	-	-
-	-	RN	25.991	-	-	-	-	-	-

¹⁴¹ “As escolas rurais têm predominantemente menos de 100 alunos. Essa característica pode ser verificada principalmente para o caso das escolas que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental regular [...]” (OLIVEIRA e MONTENEGRO, 2010, p. 72).

-	-	SE	22.266	-	-	-	-	-	-
24.695 - 2,2%		661.430 – 58,0%		302.433 - 26,5%		110.021 – 9,7%		41.220 – 3,6%	
BRASIL		1.139.799 -100%							

FONTE – MEC/INEP – Censo Escolar 2012

Org.: GOIS, Magaly Nunes

A estreita relação entre classes multisseriadas, localização geográfica/região, comunidades quilombolas, projetos de assentamentos e pobreza é real uma vez que os 10 (dez) estados que têm maior número de classes e matrículas multisseriadas (68.048/81,5% e 879.144/77%), possuem juntos 2.329 (81,7%) CRQ e 5.475 (58,6%) PA, 8 (oito) fazem parte do grupo dos 10 estados com maior percentual de pessoas em extrema pobreza ou em situação de miséria, além dos 3 (três) que lideram esse ranking: Maranhão - 17,29%, Ceará - 10,57% e Bahia – 9,97% da população vivendo em extrema pobreza, conforme dados do **Quadro 8**.

Quadro 8 - Número de Classes e matrículas multisseriadas, comunidades remanescentes de quilombo e projeto de assentamento

Nº	UF	REGIÃO	CLASSES MULTISSERIADAS	MATRÍCULAS	CRQ	PA	% DE EXTREMA POBREZA
1	BA	Nordeste	14.298	190.070	718	681	9,96
2	MA	Nordeste	11.039	148.511	653	1026	17,29
3	PA	Norte	10.880	175.511	245	1067	8,4
4	MG	Sudeste	6.229	68.554	275	337	2,45
5	PE	Nordeste	6.199	93.474	138	612	9,32
6	AM	Norte	5.150	73.719	8	146	9,7
7	PB	Nordeste	4.240	9.895	38	308	8,17
8	PI	Nordeste	3.970	49.218	86	497	9,13
9	CE	Nordeste	3.582	45.628	46	455	10,56
10	RS	Sul	2.461	24.573	122	346	2,71
TOTAL			68.048 – 81,5%	879.144 – 77%	2.329 – 81,7%	5.475 - 58,6%	-

FONTE – MEC/INEP – Censo Escolar 2012; FCP – 2016, INCRA/Painel dos Assentamentos – 2016; PNAD 2014 e IPEA 2013.

Org.: GOIS, Magaly Nunes

Considero importante ressaltar que os estados do Bahia e Maranhão são também campeões em número de classes e matrículas multisseriadas, de comunidades remanescentes de quilombos e projetos de assentamentos, portanto, “se pensarmos nas diferenças regionais quanto à classificação, percebemos que as regiões que possuem maior número de pessoas desfavorecidas economicamente também possuem mais sujeitos que vivem no campo e frequentam escolas situadas em comunidades rurais [...]” (LOCKS, ALMEIDA e PACHECO, s/d, p. 7).

Segundo dados do MEC/INEP e da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (II PNERA), ambos de 2014, na primeira década do século XXI, o número

de escolas no campo foi reduzido em 31,46%, correspondendo ao fechamento de 32.512 escolas, sendo 4.084 em 2014. No período de 2002 a 2015, mais de 37 mil escolas rurais foram fechadas. Em 2002 o campo contava com a presença e funcionamento de 102 mil escolas e em 2015 passou a ter 65 mil escolas nessa situação (MOLINA, 2015a).

As políticas de nucleação das escolas e de transporte escolar são práticas antigas que deslocam os/as alunos/as para as escolas polos e/ou para as escolas dos centros urbanos, contribuem para a submissão das crianças a longas horas diárias de transporte cansativo e inadequado, o fechamento das escolas rurais, especialmente as de pequeno porte, a evasão escolar, o acesso a uma escolarização descontextualizada e o desenraizamento das crianças e jovens; e para o fim das comunidades camponesas, segundo Peripolli e Zoia (2011, p. 201), “O mais comum, hoje, ao longo dos caminhos que nos levam ao campo, é o das casas abandonadas/fechadas; o das comunidades que se desfazem; o das escolas abandonadas/fechadas [...]”.

O fechamento indiscriminado de escola com a justificativa de redução de gastos além de constituir um ato autoritário, abusivo, criminoso e, segundo os/as protagonistas da Educação do Campo, o mais nefasto da antipolítica educacional (MUNARIM, 2011), praticado por autoridades educacionais, especificamente as municipais, em função da municipalização do ensino fundamental, ocorre, em muitas situações, em total desrespeito ao Art. 28, parágrafo único, da lei nº 12.960/2014:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Por que mais nefasto e criminoso para além de abusivo e autoritário? Porque o fechamento de escola nas comunidades rurais

coaduna-se ou seria parte de uma estratégia de imposição de um processo de desterritorialização das populações rurais tradicionais para dar lugar físico-geográfico e político a outro modelo de desenvolvimento econômico do campo com base na agricultura industrial e de mercado. De fato, por toda a década que passou e hoje ainda, é prática muito comum o fechamento de escolas no campo. Entendem esses governantes estaduais e municipais que fechar uma escola no campo e transportar os alunos remanescentes é menos oneroso ao erário público e, de quebra, mais civilizatório ou modernizante, afinal, ainda nessa visão, a escola urbana seria o ideal almejado por todos. Enfim, trata-se do império da racionalidade econômico-financeira e da ideologia do desenvolvimento capitalista urbanocentrado. Por essa perspectiva, não se levam em conta os prejuízos sociais causados com esses procedimentos administrativos de desterritorialização de pessoas e comunidades inteiras (MUNARIM, 2011, p. 53).

Cabe ressaltar que a lei nº 12.960/2014 é uma conquista do Movimento Nacional de Educação do Campo, com o mote “Fechar Escola é Crime”, pois além de negar o acesso a um

direito constitucional, impossibilita o enfrentamento do analfabetismo e o acesso e a permanência de crianças, jovens e adultos nas escolas do campo e no campo (TAFFAREL e MUNARIM, 2015; MOLINA, 2015a), ademais,

Considerando que a Educação tem sua especificidade e natureza delimitada ontologicamente nos fundamentos e princípios que possibilitam nos tornarmos seres humanos, fechar escolas representa um violento ataque à própria humanização da população da nação brasileira. Configura-se um crime contra uma nação e sua classe trabalhadora, em especial aos povos do campo, florestas e águas (TAFFAREL e MUNARIM, 2015a, p. 45).

Do universo de escolas fechadas em 2014, 65,7% (2685) são localizadas na região Nordeste e 16% (651) são da região Norte, as mais pobres e com maior taxa de analfabetismo, maior número de CRQ e de PA, conforme falado anteriormente e, os estados da Bahia e Maranhão tiveram o maior número de escolas do campo fechadas, 1268 escolas, sendo 32,2% (863) e 15% (405) do número de escolas fechadas no Nordeste, respectivamente, ou seja, 47,2% do total de escolas fechadas no Nordeste (2.685) e de 31.2% do universo de escolas fechadas no Brasil (4.084), conforme **Quadros 9 e 10**.

Quadro 9 - Número de Escolas do Campo fechadas em 2014 por região

BRASIL		CENTRO-OESTE		NORDESTE		NORTE		SUDESTE		SUL	
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
4.084	100	58	1,5	2685	65,7	651	16	430	10,5	260	6,3

FONTE – MEC/INEP, 2014 e II PNERA, 2014

Org.: GOIS, Magaly Nunes

Quadro 10 - Número de Escolas do Campo fechadas em 2014 por estados da região Nordeste

NE		AL		BA		CE		MA		PB		PE		PI		RN		SE	
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2.685	100	63	2,5	863	32,2	379	14,1	405	15	172	6,4	276	10,3	377	14	108	4	42	1,5

FONTE – MEC/INEP, 2014 e II PNERA, 2014

Org.: GOIS, Magaly Nunes

Os dados apresentados reafirmam a forte relação entre pobreza, localização geográfica/região e acesso precário ou não acesso à educação e confirmam que fechar escola é um crime contra os/as trabalhadores/as que precisa, urgentemente, ser interrompido e revertido porque os projetos do Banco Mundial para o campo e a educação brasileira intensificam a “inclusão precária e instável, marginal [...]” dos que vivem do trabalho (MARTINS, 1997, p. 20) e o objetivo dos programas de educação rural é “diminuir as tensões sociais geradas pela pobreza do campo do que propriamente de enfrentar e resolver de modo satisfatório a questão do analfabetismo e do baixo nível de escolarização nas áreas rurais”

(BARRETTO, 1983, p. 49), questões determinantes para a expulsão dos/as trabalhadores/as do campo e; ampliam as dificuldades vivenciadas cotidianamente pelos movimentos sociais e sindicais para assegurar o acesso à educação pelos povos do campo.

Para os mentores do projeto, a presença dos camponeses, em grande número, no meio rural/campo, tem se mostrado como um ‘entreve ao desenvolvimento’ (sic.). A forma para resolver este ‘problema’, está em fazer com que estes saiam do campo, ou seja, sejam ‘atraídos’ para as cidades/favelas. Livres deles, o campo poderia atingir o progresso/desenvolvimento planejado pelo projeto do grande capital. Esta fórmula, ao que nos parece, vem surtindo o efeito desejado, haja vista a forma como o Estado vem tratando os camponeses através das políticas agrárias e agrícolas e educacionais (PERIPOLLI e ZOIA, 2011, p. 199).

A educação rural ou para o meio rural vem ao longo dos anos formando a mão de obra para o capital, a “esperada na porta da fábrica, com um pouco mais de capacidade e competência, porém sem nenhuma consciência política. Portanto, rebaixa-se ainda mais a formação. Menos Epistemologia da Práxis e mais Epistemologia da Prática: eis as palavras de ordem dos liberais de plantão [...]” (MOLINA, 2015a, p. 397).

Calazans, Castro e Silva (1981, p. 162) ao historicizarem e problematizarem sobre a Educação Rural afirmam que as ações de educação direcionadas ao campo sempre “representou uma preocupação marginal face ao conjunto de medidas de âmbito social [...]” e, assim como Molina (2015a e b), afirmam que a educação que chega ao campo está a serviço de formação de mão de obra para as atividades capitalistas.

Assim sendo o processo educativo levado a efeito tem uma função ‘reificadora’ na medida em que prepara esta população para enfrentar de forma mais adequada o processo de subordinação do MPC, ou, o que é mais comum, sua expulsão pura e simples, sendo o êxodo rural, o trabalho volante (os bóias-frias) suas expressões mais simplificadas. Neste processo, a ação educativa exercida não se processa como modificadora da realidade. O processo educativo (tradicional) busca mudar a mentalidade daqueles que lhe são submetidos para que melhor se adaptem à situação vigente, sem procurar exercer qualquer modificação neste processo, em função dos problemas e necessidades das populações atingidas [...] A educação rural é vista pelos formuladores como sendo um processo pedagógico que visa transformar os conhecimentos do homem do campo a fim de habilitá-lo a enfrentar as exigências das novas tecnologias e inovações do setor agrícola [...] O que ela consegue fazer é desadaptar o agricultor tradicional, desenraizá-lo, sem lhe assegurar uma colocação no setor dito moderno da agricultura. Na verdade, a educação, ao desagregar as populações rurais transforma-se na ponta de lança da invasão capitalista no campo (CALAZANS, CASTRO E SILVA (1981, p. 163-164).

A existência da Lei nº 12.960/2014 que altera a Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394/1996) e exige análise e emissão de parecer pelo órgão normativo do sistema de ensino, em particular, dos conselhos estaduais e municipais de educação, sobre o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, assim como da Resolução CNE/CEB nº 01/2002, instituindo as Diretrizes Educacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo não tem possibilitado o enfrentamento e a superação das

fragilidades presentes no acesso à Educação pelos povos do campo em função da prevalência dos interesses do capital, materializado pelo agronegócio, existência de vários prefeitos que são latifundiários e presença de empresas de transportes que ganham com o transporte escolar, conforme assevera a professora da UNB, ex-coordenadora Nacional do PRONERA, em entrevista concedida em agosto/2015.

Os movimentos sociais e sindicais têm tido a maior dificuldade para enfrentar as fragilidades que permeiam o acesso à educação dos povos do campo porque não diz respeito só à atuação deles; diz respeito a quem está do 'lado de lá' na luta de classes, que é a força que o agronegócio tem tido hoje na desterritorialização dos sujeitos do campo e na incidência deles no imenso fechamento de escolas do campo - mais de 37 nos últimos 10 anos; 4 só no ano passado. Com certeza todo esse processo, como já tem duas teses de doutorado que mostram isso, tem a ver com a fagocitose do agronegócio sobre os territórios rurais e consequentemente com o fechamento das escolas. Os movimentos sociais sozinhos não têm conseguido impedir esse fechamento. Foi uma vitória dos movimentos ter aquela alteração do artigo 28 da LDB exigindo que seja ouvidos os conselhos municipais e estaduais sobre o fechamento das escolas, mas isso é pífio, não é isso que vai fazer a diferença, pelo contrário. A questão do fechamento não está associada a nenhum regime de colaboração e participação das prefeituras sem correlação de forças presentes em cada um desses territórios e a capacidade de resistência das comunidades camponesas a essa ação de fechamento. Claro que todos os fenômenos são muito determinados, então não é só a expansão do agronegócio. Tem os interesses dos prefeitos que são fazendeiros, a máfia dos transportes que também contribui para isso, a lógica economicista de alguns administradores que acham que sai mais barato. Tem, enfim, um conjunto de fatores que impactam o fechamento das escolas, mas acho que os movimentos infelizmente não têm sido capazes de conseguir superar essas fragilidades. Embora eles tenham feito um esforço hercúleo para isso, pela correlação de forças eles ainda não têm conseguido fazer.

Ainda problematizando sobre as fragilidades e contradições que permeiam a efetivação da Educação do Campo como política pública, seja no governo de FHC como nos governos Lula e Dilma, momentos de negociação e construção do marco legal da Educação do Campo, ou seja, de algumas possibilidades, a exemplo da criação do PRONERA, em 1998, Resolução CNE/CEB nº 1/2002, Resolução CNE/CEB nº 2/2008, Decreto nº 7.352/2010, Resolução CNE/CEB nº 8/2012, Portaria MEC nº 86/2013, Lei nº 12.960/2014, podemos afirmar com base na pesquisa bibliográfica e empírica (documental, entrevistas e observação) que essa caminhada vem acompanhada de recuos e de negação de direitos, de concessão e conquistas, tanto no governo assumidamente neoliberal (FHC) como nos governos ditos democráticos populares e mais próximos da classe trabalhadora (Lula e Dilma).

Nas falas dos movimentos sociais destaca-se por um lado a importância da Educação do Campo formal por meio de leis, decretos e resoluções e por outro o reconhecimento de que no ambiente formal a Educação do Campo virou letra morta porque ela está sendo conduzida pelo tripé responsabilização-meritocracia-privatização e os marcos normativos são atropelados com vista a assegurar a implementação da política do capital.

O que nós estamos vivendo é uma negação de tudo que foi construída. As diretrizes e a resolução orientam sobre a política, mas no que se transformou a política de transporte? O fechamento das escolas... lá diz que o ensino fundamental, os anos iniciais, é para ser atendido nas próprias comunidades. Pegando o governo Lula e parte do governo Dilma, nos últimos 10 ou 12 anos, 37 mil escolas no campo foram fechadas. A gente tem usado as diretrizes, mas está sendo ignorado na implementação da política. A própria lei que foi feita para inibir o fechamento de escolas é uma política de institucionalizar, de regulamentar o fechamento das escolas. Ela não impede... algum prefeito tem respeitado? Não tem. Então usem outros argumentos. Não pode ser uma decisão unilateral. Na hora de fechar eu vou lá, convenço pela qualidade e a comunidade aceita. Então, as diretrizes - como as resoluções e a lei de 2014 - elas são decorativas. Do ponto de vista com que está sendo conduzida hoje a política, no tripé da responsabilização-meritocracia-privatização, tanto faz como tanto fez. São todas atropeladas para implementar a política do capital (REPRESENTANTE DO MST/COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, ABRIL, 2016).

a medida que a educação do campo vai se incorporando enquanto instância, enquanto espaço da política, ela vai se transformando em outra coisa que garante o debate e os princípios, mas que na prática ela não é tão como aquela educação do campo que é defendida pelos movimentos. Então a senha é o esvaziamento da reforma agrária; é a manutenção do debate da educação do campo com outra roupagem [...] é muito difícil você saber de forma muito crítica para onde a política de educação no campo existe no MEC, por que é uma demanda do movimento social ou você saber que é uma concessão do Estado. É pra você assim, uma linha muito tênue; o limite é muito sinuoso; você não sabe exatamente qual é e aí gente tem na educação do campo diversas análises que apontam exatamente pra isso, por exemplo, tem gente que na educação do campo entende que Estado incorporando a demanda de educação do campo, esta se transformou uma forma de calar os movimentos e de fazer na política o que quer; em atender uma demanda desses projetos (PRONATEC, PRONACAMPO) que a gente tem que são projetos desenvolvimentista, por isso essas contradições explicitam a todo momento essa é uma leitura; tem outra leitura, inclusive dentro do próprio Fórum Nacional Educadores, que os educadores pensam; que entendem que o que a gente tem dentro do MEC não é uma concessão do Estado, é uma pressão dos movimentos que vem e que então assim, embora as duas questões sejam verdadeiras, porque o Estado incorporou, porque o movimento pressionou, mas o Estado também transformou naquilo que ele queria para se adequar ao modelo de Estado que a gente tem. Então é nessa contradição que a gente convive, mas essa é uma contradição que eu entendo que ela é, não vou dizer natural, porque ela é normal, porque a gente não tem o Estado que tem a classe trabalhadora como elemento central, ele tem o negócio, o capital como a grande questão [...] (REPRESENTANTE DA CONTAG, SETEMBRO/2014).

O/as professores/as das IES também deixam nítido em sua falas que a construção e implementação da Educação do Campo são permeados de conquistas no âmbito do marco legal e de impasses/recuos quanto a efetivação e a concretização dos projetos e transformação da Educação do Campo em uma política pública.

Então eu acho que tem avanços e ao mesmo tempo pelas contradições da própria existência do Estado, dos conflitos, dos interesses que se manifestam, que vão desaguar no Estado, faz com que de um lado conquiste e do outro lado tenha as dificuldades, os impasses de efetivar aquelas conquistas, como por exemplo a questão do Marco Legal. Houve um avanço bastante considerável das definições da política com o decreto e tudo, mas, por exemplo, o que mudou no PRONERA o fato de um decreto 7mil 500 e... o decreto da educação de jovens e adultos, que eu nunca sei o número, 52 se eu não me engano; o que mudou na prática do PRONERA ele ter se tornado oficialmente uma política pública? Não mudou nada do meu ponto de vista; nos procedimentos, na concretização dos projetos, não mudou nada [...]

(PROFESSORA DA UFPB E COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA, DEZEMBRO/2014).

Enfim, a realidade da Educação e da Educação do Campo dificulta o acesso aos direitos pelos povos do campo e o fechamento de escola potencializa esse não direito, pois, significa “o fim do sonho de uma vida melhor [...] O fechamento das escolas é seguido pelo fechamento da igrejinha, do campo de futebol, do clube recreativo, dos encontros de famílias, enfim, torna-se de fato um espaço sem gente” (PERIPOLLI e ZOIA, 2011, p. 198-201), além de provocar, segundo Molina (2025, p. 389),

evasão precoce da juventude camponesa da escola, dadas as longas distâncias a percorrer e os longos períodos fora de casa; os riscos das estradas; e a precariedade dos transportes disponibilizados [...] também se registra o abandono das turmas de Educação de Jovens a Adultos que ocorriam à noite, já que estes não têm condições de se locomoverem até as cidades para o prosseguimento das turmas. O desenraizamento precoce das crianças e jovens reforça o círculo vicioso que continua produzindo jovens e adultos analfabetos no campo (MOLINAa, 2015, p. 389).

O cenário de fechamento das escolas do campo levou os/as mil delegados/as da 2ª Conferência Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (CNATER), realizada em maio/junho de 2016, em Brasília, a aprovarem uma moção, assinada por 200 delegados/as, de repúdio contra o fechamento arbitrário de aproximadamente 11 escolas do campo por dia, exigindo que nenhuma escola do campo seja fechada e que as diretrizes básicas da Educação do Campo sejam cumpridas, além de reafirmar a importância da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância como estratégias de ruptura com a desigualdade socioeconômica e as diversas formas de discriminação (gênero, raça, orientação sexual, dentre outras), sob o argumento de que

Esse modelo de educação está aliado ao aprofundamento da concentração fundiária, ao desenvolvimento do agronegócio e a estruturação de um meio rural sem gente, na medida em que desconsidera os direitos e saberes dos povos do campo, florestas e águas. Com isso ele expulsa as juventudes e suas famílias desses territórios, ameaçando a reprodução das entidades que habitam esses espaços socioculturais e afeta diretamente aos direitos dos (as) jovens construir, com autonomia os seus projetos de vida (BRASIL, 2016b).

Diante da realidade da política educacional, da educação que tem sido historicamente implementada no campo, da extinção do MDA¹⁴² e de transferência das secretarias e das responsabilidades desse ministério para a Casa Civil da Presidência da República¹⁴³; de

¹⁴² A Medida Provisória nº 726, de 12 de maio de 2016, determina a extinção do MDA e incorporação do mesmo ao Ministério de Desenvolvimento Social.

¹⁴³ O Decreto nº 8.780, de 27 de maio de 2016, determina no art. 1º a transferência das secretarias e no art. 2º a transferências das competências. 1º Ficam transferidas, do Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário para a Casa Civil da Presidência da República: I - a Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário; II - a Secretaria de Reordenamento Agrário; III - a Secretaria da Agricultura Familiar;

exoneração dos gestores da SECADI¹⁴⁴, da possibilidade de implantação do Programa Escola Sem Partido¹⁴⁵ e da Escola Livre¹⁴⁶ e da implantação de uma reforma no ensino médio¹⁴⁷,

IV - a Secretaria de Desenvolvimento Territorial; e V - a Secretaria Extraordinária de Regularização Fundiária na Amazônia Legal. Art. 2º Ficam transferidas, do Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário para a Casa Civil da Presidência da República, as competências: I - de reforma agrária; II - de promoção do desenvolvimento sustentável do segmento rural constituído pelos agricultores familiares; e III - de delimitação das terras dos remanescentes das comunidades dos quilombos e determinação de suas demarcações, a serem homologadas por decreto.

¹⁴⁴ Portaria nº 1, de junho de 2016 exonera todos os gestores da SECADI - Coordenação-Geral de Alfabetização da Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Coordenação-Geral de Educação Ambiental da Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; Coordenação-Geral da Política Pedagógica da Educação Especial da Diretoria de Políticas de Educação Especial; Coordenação-Geral da Política de Acessibilidade na Escola da Diretoria de Políticas de Educação Especial; Coordenação-Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais da Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais; Coordenação-Geral de Educação de Jovens e Adultos da Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Coordenação-Geral de Direitos Humanos da Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; Coordenação-Geral de Políticas Pedagógicas para a Juventude da Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude; Coordenação-Geral de Acompanhamento e Avaliação das Políticas de Inclusão Educacional para a Juventude da Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude.

¹⁴⁵ Projeto de Lei nº 867/2015, que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o "Programa Escola sem Partido" que propõe uma educação neutra, impede o direito de livre opinião, elenca temas que não podem ser debatidos em sala. Segundo o Escolasempartido.org já existem um projeto de lei aprovado, município de Santa Cruz do Monte Castelo/PR e 15 anteprojetos de lei tramitando com vista instituir o Programa Escola Sem Partido, sendo 7 estaduais (Rio de Janeiro, Goiás, São Paulo, Espírito Santo, Ceará, Distrito Federal e Rio Grande do Sul) e 8 municipais (Curitiba, Toledo e Foz do Iguaçu/PR, Joinville/SC, Rio de Janeiro/RJ, São Paulo/SP, Vitória da Conquista/BA, Cachoeira do Itapemirim/ES). (www.escolasempartido.org). Acesso em 5 de julho de 2016).

A aprovação e implementação do mesmo significará a imposição da lei da mordaza nas escolas e aos professores com consequente perda da autonomia do trabalho pedagógico. Segundo Frigotto (2016, p. 2), “trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc. Um partido, portanto que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia liberal, mesmo que nos seus marcos limitados e mais formais que reais. Um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite, conduz à eliminação do diferente.”

Para aprofundamento dessa discussão consultar: BRASIL. **PL nº 867/2015**, disponível em: www.camara.gov.br; FRIGOTTO, Gaudêncio. “**Escola sem partido**: imposição da mordaza aos educadores, disponível em: <https://espacoacademico.wordpress.com> ; posicionamento do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, denominado **A propósito do PL 190**, projeto de lei que institui no âmbito do sistema estadual de ensino do referido estado o Programa Escola sem Partido (Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/12813/a-proposito-do-pl-190>).

¹⁴⁶ A Assembleia Legislativa de Alagoas aprovou em abril de 2016, lei denominada, contraditoriamente, de Escola Livre que pune professor/a que opinar em sala de aula. Por essa lei, apelidada pelo Sindicato dos Trabalhadores da Educação, de Lei da Mordaza, os/as professores/as são proibidos/as de “prática de doutrinação política e ideológica em sala de aula, bem como a veiculação, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam induzir aos alunos um único pensamento religioso, político ou ideológico”; fazer “propaganda religiosa, ideológica ou político-partidária em sala de aula” e incitar “seus alunos a participar de manifestações, atos públicos ou passeatas”, obrigados/as a manter “neutralidade” em sala de aula, sob pena de demissão, em um total retrocesso, pois cerceia a liberdade e a autonomia do/a professor/a, ameaça o debate em sala de aula, a qualidade do ensino, representa um retorno à ditadura e o reforço à onda conservadora em voga no Estado e na sociedade brasileira. (www.cartadaeducacao.com.br). Acesso em 2 de maio de 2016).

¹⁴⁷ É uma retomada do PL nº 6840/2013 que tem por objetivo instituir a jornada de tempo integral no Ensino Médio, dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio em áreas do conhecimento. A reforma tem por objetivo enxugar o currículo e flexibilizar as disciplinas. Prevê uma grande curricular comum para todos no primeiro ano, e a opção de aprofundamento em cinco áreas: linguagens, matemática, ciências humanas, ciências da natureza e ensino técnico. Para alguns especialistas, a reforma é um caminho para o fim de disciplinas, como

questionamos: até que ponto a educação do campo tem enfrentado e superado a educação rural ou para o meio rural? O que a Educação do Campo tem de diferente da educação rural ou para o meio rural? Quais possibilidades e limites que a Educação do Campo tem enfrentado na sua caminhada de construção de um projeto de educação contra hegemônico? A trilha já percorrida tem possibilitado a construção de uma Política Nacional de Educação do Campo? Refletir e encontrar respostas para essas e outras questões constituem desafios do próximo item porque como bem diz a representante do MST/Coletivo Nacional de Educação (ABRIL/2016):

O campo está neste mesmo bojo do que está pautado na política educacional do governo Lula-Dilma e com uma tendência bem... se ela não der uma guinada à esquerda toda essa nossa luta em defesa da democracia vai estar consolidada no que está sendo encaminhado no ponto de vista institucional da escola sem partido que está em curso e vai reverberar na educação do campo porque não está fora do contexto da política educacional.

3.2 - EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: PERCURSOS DE UMA CAMINHADA EM (DES) CONSTRUÇÃO

A realidade de inclusão marginal e de pouco ou nenhum acesso aos direitos levou os povos do campo a construírem coletivamente uma série de estratégias e táticas, que incluem a organização de movimentos sociais e sindicais, de cooperativas de agricultores/as familiares e de assentados/as da reforma agrária, de associações comunitárias, de mulheres, de jovens e, de articulações, a exemplo da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, Articulação do Semi-Árido (ASA) e Rede de Educação do Semiárido (RESAB), enquanto ferramentas de enfrentamento da concentração da propriedade privada da terra, da renda e de poder, principais expressões e trunfos da sociedade burguesa (MIRANDA, 2012) e condições de dominação e exploração postas e impostas pelo capital e pelo Estado aos/as trabalhadores/as, na condição de representante dos interesses majoritários dos capitalistas, ou seja, de “comitê dos interesses da burguesia” (MARX, 1998).

No cotidiano de luta os movimentos sociais e sindicais e as demais organizações dos/as trabalhadores/as do campo e da cidade representam, defendem e negociam ou pelo menos deveriam representar, defender e negociar, os interesses dos/os trabalhadores/as junto ao Estado e, propõem a formulação e implementação de políticas públicas socialmente referenciadas que assegurem, em um primeiro momento a presença do Estado no campo por

meio da oferta e do acesso universal e gratuito à terra, água, crédito, assessoria técnica, formação sócio-política, comercialização, educação, habitação, trabalho, lazer, seguridade social (saúde, assistência e previdência social) e, em um segundo, condições de enfrentamento das expressões da questão agrária e de permanência dos povos do campo no campo.

Ao analisar a relação dos movimentos sociais com o Estado na luta pela construção de uma educação pública e de qualidade, Arroyo (2012, p. 30-31) afirma

A diversidade de movimentos sociais acarreta novas resistências à opressão e à subordinação. Elas funcionam como matrizes formadoras, humanizadoras. Mostram-se sujeitos pedagógicos. Mostram e afirmam suas pedagogias do oprimido em ação. Há um dado novo nas tramas entre movimentos sociais e educação: a presença de seus filhos nas escolas públicas, presença tensa, incômoda, que interroga a docência, os currículos, as didáticas e até a organização e a estrutura tão rígida e reprodutora de nosso sistema escolar. Presença interrogante que chega às universidades públicas e privadas reivindicando seu direito a ocupar esses lugares, esses latifúndios cercados do saber por critérios segregadores antipúblicos.

Para tanto, segundo Mészáros (2008, p. 56, grifos do autor),

Necessitamos, então, urgentemente, de uma atividade de ‘contrainternalização’, coerente e sustentada, que não se esgote na *negação* – não importando quão necessário isso seja como uma fase nesse empreendimento – e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente *concretamente sustentável* ao que já existe [...]

No conjunto de políticas públicas e sociais, a Educação é uma ferramenta imprescindível à “contrainternalização” e a implantação do socialismo - alternativa ao capitalismo (MÉSZÁROS) por possibilitar o acesso ao conhecimento científico (letrado), domínio da escrita e da leitura vigentes, a informação e a formação.

No caso da Educação do Campo, a possibilidade real de construção de um projeto de Educação voltada para a formação técnica, sócio-política e revolucionária, de sujeitos políticos com capacidade de fazer uma leitura crítica da realidade, de compreender as contradições do Estado e da sociedade capitalistas e, de construir alternativas de superação dessa realidade, ou seja, de construir uma Educação dos/as trabalhadores/as para além do capital, parafraseando Mészáros, em contraposição ao modelo de educação dominante, a educação burguesa e urbana, configurada no campo pela educação rural ou pela educação para o meio rural, cujos programas e projetos são concebidos e implementados na perspectiva, única e exclusiva, da Educação como direito e nos marcos da sociedade capitalista.

Mas, quais são as razões/fundamentos que os/as defensores/as da Educação do Campo¹⁴⁸ apresentam para se contrapor a educação, hegemonicamente, ofertada aos povos do

¹⁴⁸ Movimento Nacional de Educação do Campo, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, Coletivos de Educadores e Educadoras do Campo, FONEC, Coletivo Nacional de Educação do MST.

campo, a denominada Educação Rural, para além da consciência política do direito à educação e das lutas empreendidas pelos movimentos sociais no sentido de reverter à atual lógica e direção da educação, visto que “a escola ainda aparece nas teorias pedagógicas, na história da educação e das políticas educativas como uma dádiva dos de cima, das elites, para com os de baixo [...]” (ARROYO, 2012, p. 33) e; “a escola do campo ainda importa a cultura da cidade como única referência e a mais importante para a formação dos sujeitos” (FERNANDES, MOLINA, CALDART, JESUS, 2009, p. 255).

Uma das razões está na luta por uma educação que não esteja tão somente para o campo e no campo, mas que seja essencialmente do campo, ou seja, na defesa de uma Educação no Campo e do Campo. “No campo” porque os/as trabalhadores/as do campo têm direito de estudar e de ser educado onde vivem e moram, sem serem obrigados/as a se deslocarem compulsoriamente, por longos e cansativos trajetos, em transportes inadequados e precários para estudarem em escolas situadas, na maioria das situações, nas cidades, sedes de seus municípios ou em outras cidades, denominadas de cidades polos dos territórios, portanto, escolas localizadas na área urbana.

Lembro que a Educação para e no campo é uma expressão da política educacional desenvolvida pelo Estado em parceria com o capital internacional, na concepção da Educação Rural ou para o meio rural e nas perspectivas da educação como extensão rural e do ruralismo pedagógico¹⁴⁹, portanto, consiste na extensão de modelos, conteúdos e métodos pedagógicos urbanos, concebidos de forma centralizada e autoritária, que não reconhece e respeita as especificidades e particularidades dos processos sociais, produtivos, simbólicos e culturais da vida do campo (FRIGOTTO, 2010).

Eu começo dizendo que a educação, primeiro, que nós temos, ela é para sustentar o projeto de desenvolvimento e o projeto da classe dominante. A educação que prevalece na sociedade é essa e, quando a gente afirma um outro tipo de educação, nós estamos afirmando outro projeto de desenvolvimento, outro projeto de sociedade, e afirmando a luta dos trabalhadores pela reforma agrária e por tudo mais que é necessário para que o campo brasileiro consiga seu espaço de vida do povo do campo porque, no momento, o projeto é para que esse povo do campo desocupe o território. Então, a educação que nós temos, ela favorece esse projeto de desenvolvimento, que é de expulsar: é um projeto de morte; não é um projeto de vida. Então, a educação do campo, ela faz parte desse projeto de vida que nós queremos construir na sociedade. Enquanto é o campesinato que produz 70% dos alimentos, é ele quem está em todas as situações mais desconfortáveis por tudo. É

¹⁴⁹ “Movimento que discutiu, elaborou e divulgou proposições para a educação escolar das populações rurais. O Movimento Ruralista tinha como centralidade acentuar a educação como possibilidade de garantir a fixação do homem no campo [...] O ideário do ruralismo foi tão hegemônico que conseguiu reunir representantes dos setores agrários e industriais. Contou com o apoio de educadores, políticos e religiosos dentre outros [...]” (ROCHA, 2010, p. 130). Segundo Maia (1982, p. 27), “o ruralismo pedagógico propunha uma escola integrada às condições locais, regionalista, cujo objetivo maior era promover a ‘fixação’ do homem ao campo.”

quem menos acessa o crédito, é quem não tem terra, é quem produz o alimento, mas passa, portanto, contexto difícil de comercialização e tudo mais. Então, nós entendemos que a educação do campo é a educação que ajuda a gente a construir esse outro projeto de desenvolvimento de sociedade (REPRESENTANTE DO COLEGIADO TERRITORIAL DO ALTO SERTÃO, JUNHO/2015).

“Do campo” porque os/as trabalhadores/as do campo têm o direito a uma educação concebida a partir da realidade e da diversidade do campo, que considere a cultura, a identidade, a história e as necessidades humanas e sociais dos povos do campo, implementada por meio de políticas públicas, construídas com participação efetiva e real dos sujeitos que demandam e exigem a Educação no e do campo. “Trata-se, portanto, de uma educação *dos* e não *para os* sujeitos do campo, que combine pedagogias de maneira a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedoria [...] (MUNARIM, 2010, p. 12).

Em sua origem, o ‘do’ da Educação do Campo tem a ver com esse protagonismo. Não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’, é dos trabalhadores: Educação do Campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido. Um do que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade; que representam, nos limites ‘impostos pelo quadro em que se inserem’, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos da prática (CALDART, 2010, p. 108).

A luta contra a tradicional Educação no Campo/Educação Rural e pela construção de uma Educação no e do Campo tem, também, por fundamentos as intencionalidades, princípios e características dos paradigmas da Educação Rural e da Educação do Campo, conforme detalhados nos **Quadros 11, 12 e 13**¹⁵⁰.

Quadro 11 - Paradigma da Educação Rural e Paradigma da Educação do Campo – Intencionalidades

PARADIGMA DA EDUCAÇÃO RURAL	PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
Ser uma prática educativa hegemônica capaz educar o/a trabalhador/a do campo para se enquadrar no sistema produtivo moderno; produzir e difundir conhecimentos técnicos e agrícolas necessários à modernização do campo e a elevação da produtividade.	Ser uma ação educativa contra-hegemônica capaz de contribuir para promover mudanças estruturais e uma transformação profunda da sociedade (MOLINA, 2010, p. 103).

¹⁵⁰ Quadros construídos com base em: Brasil (1979, 2004a e b, 2006a, b ec, 2007a e b); Werthein e Bordenave (1981); Maia (1982); Barreto (1983); Azanha (1992); Calazans (1993); Leite (1999); Arroyo (1999, 2004b, 2012,); Romanelli (2000); Caldart (2000, 2002, 2008, 2010); Molina (2004, 2010a e b); Fernandes (2004, 2008); Bof (2006); Ribeiro (2010); Barreiro (2010); Jesus (2004a, 2005, 2006a, 2006b, 2008, 2009, 2010 a e b); Molina e Jesus (2004); Fernandes e Molina (2004); Rocha (2010); Souza (2010, 2012); Arroyo, Caldart e Molina (2011); Freitas (2011); Taffarel (2012); Oliveira e Campos (2012); Ribeiro (2012); Pires (2012) e Munarim e Locks (2012).

PARADIGMA DA EDUCAÇÃO RURAL	PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
Instruir os/as trabalhadores/as do campo para inserção no processo produtivo industrial e adaptação de suas práticas aos novos padrões de agricultura necessários ao modelo industrial em implantação.	Construir um novo modelo de desenvolvimento para o campo e para o país. No dizer de Jesus (2010, p. 423), “enxergar a pátria, um projeto de sociedade revolucionário”.
Fixar o/a trabalhador/a no campo para conter o fluxo migratório do campo para a cidade e estabelecer a harmonia e a ordem na cidade (LEITE, 1999).	Construir alternativas ao paradigma do capitalismo agrário ¹⁵¹ que destitui o campo como território, trata os/as trabalhadores/as do campo como improdutivos/as, desqualifica os conhecimentos e saberes da tradição dos que vivem no campo (JESUS, 2004a).
Contribuir para o desenvolvimento agrícola e para a transformação de crianças indigentes em cidadãos prestimosos.	Tornar a escola do campo pública, regida por interesses e valores públicos, espaço de direitos.
Atrair a educação e a escola aos interesses privados dos poderes políticos locais.	Resgatar a educação rural do jogo das barganhas politiquêiras e de interesses privatistas.
Estimular a formação por competências e habilidades necessárias à inserção subordinada no mercado globalizado.	Exigir do Estado o compromisso com a implementação de políticas públicas específicas para o campo.
Moldar a formação dos/as trabalhadores/as a depender das regras de consumo do mercado global (JESUS, 2004).	Fortalecer a identidade e a autonomia dos povos do campo.
Capacitar/treinar os/as trabalhadores/as do campo por meio de cursos técnicos, para torná-los mais produtivos para o trabalho e capazes de integrar-se ao desenvolvimento capitalista.	Ajudar o povo brasileiro a compreender que não há hierarquia, mas uma complementaridade entre campo e cidade: cidade não vive sem campo que não vive sem cidade (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011) e a superar a dicotomia inventada entre campo e cidade – compreender as profundas inter-relações campo-cidade.
Contribuir para a construção da sociedade moderna.	Superar o olhar negativo, inferiorizante e preconceituoso sobre o campo e os/as trabalhadores/as rurais no sentido de construir olhares que possibilitem ver as riquezas,

¹⁵¹ Segundo Fernandes, Welch e Gonçalves, (2014), existem diferentes modelos de desenvolvimento rural no Brasil que tem por referência dois paradigmas: o da questão agrária e do capitalismo agrário. “[...] O paradigma da questão agrária tem por ponto de partida as lutas de classes para explicar as disputas territoriais e suas conflitualidades na defesa de modelos de desenvolvimento que viabilizem a autonomia dos camponeses. Argumentam que os problemas agrários fazem parte da estrutura do capitalismo, de modo que a luta contra o capitalismo é a construção de outra sociedade, onde os problemas podem ser superados. Para o paradigma do capitalismo agrário, as desigualdades geradas pelas relações capitalistas são um problema conjuntural e podem ser eliminadas por meio de políticas que possibilitem a ‘integração’ do campesinato ou ‘agricultor de base familiar’ ao mercado capitalista. Nessa lógica, campesinato e capital compõem o mesmo modelo de desenvolvimento, fazendo parte de uma totalidade (sociedade capitalista) que não os diferencia, porque a luta de classes não é elemento desse paradigma. Para o paradigma da questão agrária, o problema está no capitalismo e para o paradigma do capitalismo agrário, o problema está no campesinato” (FERNANDES, WELCH e GONÇALVES, 2014, p.14).

PARADIGMA DA EDUCAÇÃO RURAL	PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
	potencialidades e diversidade do campo.
-	Repensar as teorias pedagógicas, à docência e os currículos de formação de professores/as de modo que estas sejam instrumentos de afirmação de saberes, culturas, valores, leituras do mundo dos/as trabalhadores/as.
-	Compreender que a realidade vivida pelos/as camponeses continua sendo desconhecida por quem participa da Escola do Campo.
-	Criar novos pactos entre Estado, escola e sociedade com vistas a produzir uma cultura emancipatória ¹⁵² .
-	Lutar pela educação como direito universal, pelo direito de estudar, de se organizar, de serem reconhecidos como sujeitos que produzem conhecimentos, que possuem práticas diferentes na organização do trabalho e da cultura camponesa, para além das impostas pelo capitalismo (JESUS, 2006b).

Quadro 12 - Paradigma da Educação Rural e Paradigma da Educação do Campo – Princípios

PARADIGMA DA EDUCAÇÃO RURAL	PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
Campo como lugar de produção de mercadorias.	Campo como espaço de vida, o lugar da dialetização da cultura e dos saberes.
Formação humana vinculada ao campo como um projeto de desenvolvimento dependente, não emancipatório – subordinação do campo à cidade.	Formação humana vinculada ao campo como um projeto emancipatório – pensar o campo e a cidade por meio de relações horizontais e solidárias.
Educação como instrumento de negação da participação - construída sem a participação dos povos do campo.	Educação como instrumento de afirmação da participação - protagonismo dos movimentos sociais do campo na construção e negociação das políticas educacionais e na Territorialização da educação; “não é possível haver campo sem a educação e não há educação do campo sem o campo [...]” (JESUS, 2005, p. 156).
Educação desvinculada do trabalho e da cultura camponesa - vínculo com a produção industrial urbana e com a ideologia ruralista.	Educação vinculada ao trabalho e a cultura - cultura camponesa como elo fundamental para a construção da justiça social, de novos modelos de desenvolvimento de base

¹⁵² “Ao invés de uma relação em que o Estado é entendido como grande regulador da sociedade, a Escola como grande reprodutora dessa regulação e a sociedade a demandaria. A Educação do Campo vem exigindo um Estado regulador, onde ele tem que ser o lugar do aprender a estabelecer novas relações com a sociedade garantindo a ela um conjunto de ações de forma participativa e democrática; a Escola o lugar do conflito e do diálogo entre os conhecimentos e saberes e, a Sociedade, o espaço privilegiado da produção de novos sentidos democráticos e solidário [...]” (Jesus, 2004, s/p).

PARADIGMA DA EDUCAÇÃO RURAL	PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
	solidária, de soberania e de democracia ampliada (JESUS, 2005, p. 158).
Desconhecimento e desvalorização do campo, dos saberes e práticas dos/as camponeses/as.	Pluralismo - reconhecimento e valorização das diversidades e especificidades do campo, ou seja, da existência de diversos campos e diversos povos.
Visão do campo como um lugar homogêneo, da passividade, do atraso, das impossibilidades.	Compreensão do campo como o lugar do pensar diverso, do exercício de saberes e de temporalidades, da resistência, do compartilhamento de sonhos e utopias, de recriação de pertencas e identidades, da valorização emergência da cultura camponesa (JESUS, 2005, p. 163).
Educação que reforça a dominação, a submissão, a subordinação do campo à cidade, as relações autoritárias e não solidárias entre os diversos sujeitos do campo.	Educação que reforça os princípios da liberdade, da autonomia dos sujeitos, da construção de condições democráticas e solidárias.
Escola distante e desarticulada dos processos de desenvolvimento do campo.	Escola articulada com os processos de desenvolvimento do campo.
Escola e projeto pedagógico utilitaristas e dissociados da organização da produção dos/as trabalhadores/as rurais – “os saberes que a escola rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, ordenhar a vaca, plantar, colher, levar para a feira. Apreender apenas os conhecimentos necessários para sobreviver e até modernizar um pouco a produção, introduzir novas tecnologias, sementes, adubos, etc [...]’ (ARROYO, 1999, p. 26).	Associação entre educação e organização da produção agrícola, aos valores que se quer instituir nas relações de trabalho no campo.
-	Capacidade de percepção e de incorporação do movimento e das mudanças permanentes do campo quando da concepção e execução das políticas públicas.
-	Capacidade de construir políticas públicas em sintonia com o MEC e com as diversas instituições do Estado responsáveis pela concepção, coordenação e execução de políticas públicas direcionadas às condições sociais do campo.
-	Articulação entre os conteúdos desenvolvidos na Educação Básica e Profissional e as demandas postas à Assistência Técnica, a Extensão Rural e às IES e centros de pesquisa que trabalham com as comunidades rurais.
-	Reflexão simultânea sobre os diferentes

PARADIGMA DA EDUCAÇÃO RURAL	PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
	campos científicos: Educação, Sociologia, Economia, Agronomia, Política, História e Filosofia.
-	Incorporação dos princípios da alternância, com os diferentes tempos pedagógicos inseridos nos tempo-escola e tempo-comunidade.
-	Educação como exercício das temporalidades dos sujeitos - recuperação das temporalidades ¹⁵³

Quadro 13 - Paradigma da Educação Rural e Paradigma da Educação do Campo – Características

PARADIGMA DA EDUCAÇÃO RURAL	PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
Tem origem na esfera das políticas governamentais que vão até a segunda metade do século XX – externa ao campesinato (FERNANDES, 2008).	Políticas, programas e projetos devem ser construídos com os sujeitos sociais e não para os sujeitos sociais – nasce das experiências de resistência nos territórios (FERNANDES, 2008).
Ações, conteúdos e propósitos orientados por organismos estadunidenses ¹⁵⁴ - a serviço da implantação do modelo agroquímico norte-americano, gerador de dependência, que se dava por meio da “integração” e da domesticação dos/as professores/as e dos/as filhos/as dos/as trabalhadores/as rurais para incorporação do modelo norte-americano (RIBEIRO, 2010).	Essência está na luta por uma política pública orientada pelos/as trabalhadores/as do campo, na problematização do campo brasileiro como lugar de confrontos e lutas sociais; na defesa do campo, de seus povos e das condições socioambientais.
Educação pautada pelo mercado, pelas regras da globalização econômica, subjugada às elites industriais e ao modelo da cultura urbana.	Educação pautada por uma concepção de campo e de desenvolvimento que não exclui as lutas, as resistências sociais, as possibilidades de criação de novos territórios de vida; pelos princípios da soberania nacional, de uma sociedade socialmente justa, livre e sustentável

¹⁵³ Para Jesus (2004a, s/p), “a recuperação das temporalidades se desenvolve por dois mecanismos. A primeira mostra que é possível produzir conhecimento de qualidade com temporalidades diferentes, respeitando o ritmo e a cultura de cada grupo social e o ambiente físico. A segunda, está na própria devolução da temporalidade dos sujeitos valorizando os ciclos de vida na terra por meio de conhecimentos e estratégias de ação que buscam o não esgotamento dos reservas naturais, formas de organização solidárias no trabalho de não exploração do outro.”

¹⁵⁴ Na década de 1940, a partir da parceria Brasil-Estados Unidos, foram criadas a Comissão Brasileira-Americana de Educação para as Populações Rurais, a Missões Rurais e a Associação Nacional de Crédito e Assistência Rural (ANCAR), precursora da atual empresa estatal de assistência técnica aos/as trabalhadores/as rurais, a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) com o objetivo de implantação de projetos educacionais e o desenvolvimento das comunidades rurais. Nos anos de 1950 foram criadas a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR) com a finalidade de preparar os técnicos destinados à educação de base rural com foco no desenvolvimento comunitário (LEITE, 1999; PIRES, 2012).

PARADIGMA DA EDUCAÇÃO RURAL	PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
	(JESUS, 2009).
Vínculo com os interesses do agronegócio, do capitalismo agrário e as políticas de esvaziamento do campo - “A origem da educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem” (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 62); na concepção preconceituosa a respeito dos camponeses e na visão do/a trabalhador/a como um sujeito sem direitos, sem cultura, sem conhecimento e sem capacidade/inteligência (FERNANDEZ, 1981).	Vínculo com o novo paradigma que valoriza o trabalho do campo e os sujeitos trabalhadores/as, suas particularidades, contradições e cultura como práxis.
Estruturas administrativas e de gestão distante das comunidades, das escolas e da realidade do campo; professores/as com formação precária e com pouco ou nenhum conhecimento sobre o território brasileiro e a parcela rural deste.	Estruturas administrativas e de gestão com forte ligação com as comunidades, as escolas e a realidade do campo; professores/as com conhecimentos sobre o território brasileiro e a parcela rural deste.
Desconsideração da diversidade, especificidade e complexidade dos sujeitos que vivem e trabalham no campo (MUNARIM e LOCKS, 2012) - conhecimentos e metodologias distantes da realidade dos povos do campo.	Transdisciplinaridade ¹⁵⁵ e uso de metodologias interdisciplinares – compreensão da realidade a partir dos diversos campos do as.ber, pois “o processo de apreensão e produção do conhecimento não pode ser atomizado, homogeneizado e particularizado” (JESUS, 2006b, p. 53).
Educação pensada para os povos do campo, verticalizada e essencialmente institucionalizada – “As políticas educacionais brasileiras quando pensaram a especificidade da população trabalhadora do campo sempre ficaram na perspectiva do ‘para’; nem ‘com’ e muito menos ‘dos’ trabalhadores/as” (CALDART, 2008, p. 72).	Educação dos povos do campo, que valoriza os saberes e práticas sociais oriundas da cultura de quem vive e trabalha no campo, por meio de uma aprendizagem de não subalternidade do campo à cidade; contribui para a formação humana mediante o trabalho com os conhecimentos construídos historicamente; meio pelo qual o ser humano estará buscando sua completude (JESUS, 2004a).
Educação dos mínimos, da escola precária, atrasada, com pouca qualidade e pouco recurso, improvisada, de difícil acesso, das classes multisseriadas e sem infraestrutura adequada, da professora leiga, de poucos alunos/as e de rara permanência e alta	Educação dos máximos, da escola estruturada e de qualidade, com poucos ou muitos alunos/as com permanência de alunos/as e professores/as - relação entre o direito à educação, às letras, ao conhecimento, à cultura universal e à construção de todos os direitos negados aos

¹⁵⁵ “O conhecimento transdisciplinar implica na postura ética e solidária quanto a conhecimento e ações. É imprescindível a crítica, embora insuficiente. Precisamos criar, reorganizar, descobrir nas convergências os conhecimentos e as práticas que nutrem e alimentam nossas idéias e ações, para conhecermos a nós e ao contexto em que se vive, compreendendo que possuímos potencialidades, imperfeições, e reconhecendo o que produzimos como inacabado, incompleto.” (MEOLINA, 2004, p. 77).

PARADIGMA DA EDUCAÇÃO RURAL	PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
rotatividade dos/as professores, em pouco ou nada se aprende, despercebida, relegada ao acaso, abandonada e reduzida aos primórdios do ensino primário, entregue por décadas à articulação e às barganhas entre forças políticas locais e centrais em uma reprodução do uso privado do público e do atraso presente historicamente no campo – uma “subeducação”, uma educação colonialista, domesticadora e manipuladora, segundo DEMO (1981)..	povos do campo, sobretudo o direito à terra, concebida como trabalho, vida, dignidade e educação – luta contra o uso privado do público e o atraso presente historicamente no campo.
Não participação dos/as professores/as em processo de formação continuada - fragilidade dos/as professores/as, precariedade das condições do trabalho pedagógico.	Participação de professores/as e de outros sujeitos sociais envolvidos na luta por uma Educação no e do Campo em processo de formação continuada para inserção no trabalho pedagógico.
Concepção de educação e escola que exclui as especificidades do mundo rural e a visão que os povos do campo têm sobre o campo (CALAZANS, CASTRO e SILVA, 1981).	Concepção de educação que inclui e compreende as especificidades do mundo rural e a visão que os povos do campo têm sobre o campo - as cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, a organização social, o trabalho.
Ensino voltado para o uso de sementes transgênicas, adubos e defensivos químicos.	Ensino voltado para o uso da agroecologia, sementes crioulas, adubos e defensivos orgânicos.
Fechamento e nucleação das escolas no campo.	Luta pela permanência e não nucleação das escolas no campo e demandas quanto aos conteúdos escolares, conteúdos que valorizem a cultura dos povos do campo e ampliem os conhecimentos historicamente adquiridos pela população em sua experiência de vida.
Vínculo com a dimensão formal, por meio da legislação, dos programas governamentais voltados à formação e assistência ao homem do campo com redução do debate a escola e a educação formal.	Não redução do debate à escola, à educação formal ou às propostas pedagógicas. “A materialidade educativa de origem da Educação do Campo está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo” (CALDART, 2008, p. 81) e “a escola é mais um dos lugares onde nos educamos]” (ARROYO, 1999, p. 22).
Distanciamento dos/as trabalhadores/as e dos movimentos sociais.	Proximidade com os/as trabalhadores/as e movimentos sociais - os movimentos sociais e sindicais também são educadores. “Educadores de si mesmos, da sociedade e até de nós, educadores. Educadores da própria educação [...]” (ARROYO, 2012, p. 37).
Exclusão social e escolar – educação e escola que cria analfabetos. “Quando um adolescente repete três, quatro, cinco vezes,	Inclusão social e escolar - educação que valorize, transmite e celebra a memória coletiva – as lembranças, as festas, a história da

PARADIGMA DA EDUCAÇÃO RURAL	PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
vai ficando convencido que é burro, porque a escola lhe diz que é burro e o pai se convence e diz: ‘A cabeça do meu filho não é feita para as letras. Vai trabalhar com a enxada [...]’ (ARROYO, 1999, p. 29).	comunidade, as origens, os traços de sua identidade coletiva (ARROYO, 1999).
Instituída pelos organismos oficiais, pensada e executada pelas elites dominantes em uma lógica de submissão do campo aos valores sociais, econômicos e políticos da cidade.	Instituída pelos organismos oficiais em parceria com os/as trabalhadores/as para redimensionar a educação a partir do próprio/a trabalhador/a que cria e recria os processos educativos.
Projeto político-pedagógico vinculado ao mercado e à indústria com ensino voltado para o manejo de instrumentos, técnicas e insumos agrícolas para adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo de trabalho urbano – inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana e na ideologia capitalista de competição e consumo – caráter marcadamente colonizador e hegemônico.	Projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos sonhos, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador/a do campo – caráter marcadamente emancipador e contra hegemônico (TONET, 2012a e b).
Imposição de um conhecimento estranho àquele transmitido e aperfeiçoado de pai para filho, resultado da observação e da experimentação cotidiana – anulação/negação dos saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra - conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas.	Prática educativa e pedagógica fundamentalmente de reinvenção social e de novas formas de intervenção na realidade, com predomínio da oralidade no convívio, nas relações sociais, na transmissão dos saberes, das tradições, da memória, das identidades, dos aprendizados (ARROYO, 1999).
Instrumento formador de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural, para o consumo de produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado.	Educação e escola que valorizem a relação da criança, do homem, da mulher com a terra.
Educação que prepara os/as trabalhadores/as para sair do campo.	Educação que prepara os/as trabalhadores/as rurais para ficar no campo com vida digna e por opção e para que possam se inserir em qualquer espaço da sociedade (ARROYO, 2004).

Aliado as características, princípios e intencionalidade acima descritos, Arroyo, Caldart e Molina (2011) e Arroyo (2012) destacam 5 (cinco) pontos que são marcantes na trajetória da Educação Rural que devem ser conhecidos, enfrentados e superados pelos sujeitos que fazem a Educação do Campo (educadores/as, educandos/as, movimentos sociais e sindicais, professores/as de IES): silenciamento, esquecimento e, até certo ponto, o

desinteresse sobre o rural nas pesquisas sociais e educacionais¹⁵⁶; o olhar negativo, preconceituoso sobre o campo, os setores populares, os trabalhadores/as e seus filhos, ou seja, o campo como lugar atrasado, inferior e arcaico; o clamor da terra, representado pelas lutas dos sujeitos do campo por visibilidade, reconhecimento, direitos e em defesa de políticas públicas de Educação no e do Campo, como direito do/a trabalhador/a e dever do Estado; a usurpação e a negação de direitos; o distanciamento da educação e da escola da realidade do campo, a educação urbanocêntrica que nega o direito a uma educação pública, universal e de qualidade e produz, reproduz e naturaliza o analfabetismo.

A Educação do Campo surge em um determinado momento e contexto e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao *atual estado de coisas*, produzido pelos trabalhadores ‘pobres do campo’, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, sem escola, dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra o formato de relações sociais que determina esta condição de falta [...] (CALDART, 2010, p. 147-148, grifos da autora).

O conhecimento e/ou reconhecimento dos objetivos, princípios e características da Educação Rural pelos sujeitos políticos que fazem a Educação do Campo traz, na visão de Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 12-13), “uma grande lição e um grande desafio para o pensamento educacional: entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade”.

Santos (2012) ao analisar a trajetória histórica da Educação do Campo afirma que esta é permeada por três grandes desafios, além do desafio posto por Arroyo, Caldart e Molina (2011):

O primeiro deles é assegurar o direito de acesso dos camponeses ao conhecimento, como instrumento político fundamental para a ruptura da sua histórica condição de subordinação frente ao capital. O segundo desafio diz respeito ao direito à diferença. Que os novos sujeitos políticos camponeses que emergiram das novas lutas surgidas neste final/início de século – da questão agrária, do debate sobre um novo modelo de agricultura articulado com a questão ambiental – sejam reconhecidos pelas suas práticas e pelo acúmulo de conhecimento construído no âmbito de suas organizações e movimentos sociais, e identificados nas políticas educacionais como portadores de tal patrimônio cultural [...] O terceiro desafio é trabalhar um novo projeto que no campo da elaboração e da disseminação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, rompa com o paradigma hegemônico do capital na educação. Rompa, portanto, com a racionalidade instrumental nos processos educativo – escolares (p.36)

Desta forma, lutar pela superação da Educação Rural, pela construção da Educação do Campo como política pública significa

¹⁵⁶ Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2011, p 8), “[...] somente 2% das pesquisas dizem respeito a questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente da educação escolar do campo”.

lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a Educação não se transforme, como querem muitos hoje, em mercadoria, em um serviço, que só tem acesso quem pode comprar, quem pode pagar. Lutar por políticas públicas para Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a Educação na esfera do mercado [...] (MOLINA, 2008, p. 27).

As intencionalidades, os princípios, as características detalhadas nos **Quadros 11, 12 e 13** - Paradigma da Educação Rural e Paradigma da Educação do Campo aliado aos desafios sinalizados por Arroyo, Caldart e Molina (2011), Arroyo (2012) e Santos (2012) presentes na concepção e implementação da Educação Rural, nos possibilita reafirmar que a Educação Rural tem por objetivo a formação de uma mão de obra técnica, instrumental e utilitarista, de um/a trabalhador/a com competência para servir e desempenhar as atividades capitalistas desenvolvidas no campo, sem perder de vista a inserção desse trabalhador/a no mundo de trabalho urbano.

E em contraposição à Educação do Campo, com seu conjunto de intencionalidades, princípios e características, luta pela construção e efetivação de estratégias e ações que preparem sujeitos políticos revolucionários, uma classe revolucionária, porém a concretização da Educação no e do Campo esbarra na institucionalidade burguesa e na escola capitalista que além de não questionarem, defendem o agronegócio, a descampinização, a estrangeirização, a inserção de atividades não agrícolas no campo (pluriatividades) e, como não poderia ser diferente, defendem a formação de mão de obra para o desenvolvimento, consolidação e avanço dessas atividades que contribuem para a não democratização e universalização do acesso à terra, a não realização da reforma agrária e para retirada das possibilidades de realização da Educação do Campo como uma estratégia de educação revolucionária.

A luta pela educação do Campo tem uma estreita articulação com a luta por uma Educação Pública, gratuita e universal, porque não podemos nem devemos apartar as lutas da Educação do Campo das lutas em defesa da educação pública nem perder de vista as especificidades das lutas pela Educação do Campo porque as desigualdades sociais e educacionais entre o campo e a cidade ainda são imensas.

A Educação do Campo nos anos dois mil protagoniza com muita resistência a defesa da universalidade da educação, muito mais que outros movimentos reivindicatórios, tendo em vista que o Brasil chega ao século XXI com os anos iniciais/séries de estudos universalizados nos centros urbanos, diferente do campo em que muitas crianças e jovens ainda estão fora da escola.

A articulação entre a Educação do Campo e a educação para todos/as trabalhadores/as – pública, universal, gratuita e de qualidade - é confirmada pelos sujeitos da pesquisa,

conforme fala da representante da PRONESE no EDUCAMPO (ABRIL/2015), “os movimentos sociais e sindicais travam uma luta constante pela educação de qualidade na cidade e no campo”.

Sem dúvida! Eu percebo isso como algo que foi crescendo dentro do próprio PRONERA, o próprio MST. O MST inicialmente tinha uma, lá no início, lá nos seus primórdios uma preocupação maior com a formação dos seus dirigentes. Então ele fazia escola e formação de dirigentes do MST e formação da criança, a escolarização das suas crianças; era isso que era a preocupação central. E aí foi crescendo o próprio PRONERA. O ato de fundação do PRONERA, foi um momento de catarse muito importante, quando o MST é desafiado a sair dos limites da própria experiência de formação dos seus, sejam militantes, sejam crianças, aí eu faço disso algo nacional, algo para além do próprio MST, que até foi um desafio que o UNICEF lançou para o MST: não vocês têm que expandir isso. Ali foi então que começou a se ter o entendimento de que não deveria se restringir apenas ao âmbito do MST, mas levar aquela experiência para a sociedade e foi a partir daí que começa a nascer o conceito de educação do campo e não mais conceito de, não restrito educação da reforma agrária, de educação da reforma agrária para educação do campo, começou a dar um significado de público, mais amplo; claro que tem disputa de hegemonia, sim, mas num sentido bem mais amplo; e a quem cabe fazer isso? Cabe ao Estado fazer isso [...] né, até uma, umas das diferenças das que eu pesquisei lá no início da minha carreira que era o Terra Solidária, que era uma experiência tocada pela CUT, pelos rurais da CUT, na escola sul da CUT, deles para eles mesmos, financiado pelo FAT [...] eu criticava essa experiência, não entra na corrente sanguínea do sistema, ela fica marginalizada; então tá fadada a morrer; ela tem que fazer disso política pública, e pra mim o PRONERA foi esse, esse espaço; foi criando essa caldo de cultura para a criação desse entendimento da educação como política pública e a partir daí quando se parte então para a construção do próprio PRONERA, PRONERA que vai para além dos assentamentos da reforma agrária, MST, e já abrange o CONTAG aí começou a se criar um movimento nacional de educação no campo [...] (PROFESSOR DA UFSC, EX-COORDENADOR NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, OUTUBRO/2014).

É. Embora, assim, o foco seja na educação no campo, essa luta ela é parte da luta das classes populares que desde o início, principalmente o século passado, que vem fazendo lutas por acesso a vários direitos, mas a luta por educação é dos movimentos sociais é pra ter acesso à educação que começou isso nos anos 40, 50. Essa luta é uma continuidade, quer dizer ela faz parte desse conjunto de lutas pelo acesso à educação que é reflexo de todo esse processo de negação do direito à educação as classes trabalhadora no Brasil. Então ela, embora tenha o foco no campo, ela engrossa, ela fortalece e ela se identifica, ela é originária também desses lutas digamos urbanas né que realmente as lutas no campo o foco inicial foi mais pela terra, mas com esse movimento por a educação do campo eles vêm se juntar, vem fortalecer as lutas populares em geral pra educação (PROFESSORA DA UFPB E COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA, DEZEMBRO/2014).

A Educação do Campo tem suas raízes na lida com a terra e com a natureza; faz parte das bandeiras de luta dos movimentos sociais e sindicais rurais no que se refere, segundo Silva (2010, p. 30), “ao acesso, à permanência com sucesso, seja, mais recentemente, por um projeto de educação voltado para os interesses dos segmentos socialmente excluídos do campo e da cidade”.

Para dar conta e enfrentar essa realidade a Educação do Campo é concebida como uma

prática educativa emancipadora¹⁵⁷ que possibilita a emancipação política envolvendo ações formais (no âmbito do sistema escolar público englobando desde a alfabetização até a pós-graduação), ações não formais (ações desenvolvidas por instituições de assistência técnica e extensão rural, governamentais, não governamentais e privadas) e ações informais (desenvolvidas na família, na comunidade, nas manifestações culturais, nos meios de comunicação e no trabalho). (SILVA, 2010).

A educação do campo vai trazer tanto a dimensão da política, a negação da política, o que é negado a uma parcela dessa população e, com os sujeitos organizados (portanto, já contestador da ordem), essa educação vai ter um caráter emancipatório do ponto de vista da forma e do conteúdo dessa educação. Só se entende o debate da educação do campo pautado por esses elementos: da negação e de se colocar um novo projeto educativo. Ele não é só para o campo; é para a classe trabalhadora como um todo. É esse elemento o que traz a educação desse recorte e eu falo desde o Movimento Sem Terra (REPRESENTANTE DO MST/COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, ABRIL/2016).

Exatamente. Só que educação, ela tem que ser pública, tem que ser para todos e tem que ser contextualizada com a realidade de cada sujeito. A educação do campo, para nós, não pode ser discutida só no nível do ensino básico. Nós queremos educação para o povo do campo em todos os níveis, onde o povo tenha o direito de fazer ensino superior, um mestrado, um doutorado, e os princípios dela têm que ser adotados em todos os níveis de ensino, a partir da realidade dos sujeitos. Então, para nós, tem que ser educação em todos os níveis; educação do campo nós queremos em todos os níveis. Quando tem um PRONERA é o resultado de que essa educação do campo, ela tem princípios e valores que podem ser adotados todos os programas e políticas em todo contexto da Educação (REPRESENTANTE DO COLEGIADO TERRITORIAL DO ALTO SERTÃO, JUNHO/2015).

Para Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 12), a Educação do Campo constitui

movimento de ação, intervenção, reflexão, qualificação que tenta dar organicidade e captar, registrar, explicitar e teorizar sobre os múltiplos significados históricos, políticos e culturais (consequentemente formadores, educativos) da dinâmica em que outras mulheres, outros homens, vêm se conformando no campo.

A Educação do Campo parte da concepção do campo “como um lugar de vida, de morar, de trabalhar, de ser feliz, lugar de construção de identidades (que tem particularidades e referências identitárias)” (SILVA, 2010, p. 80); tem por princípios político-pedagógicos: escola para a intervenção social; educação como emancipação dos sujeitos; educação para o desenvolvimento sustentável e solidário; educação como ação cultural; produção, socialização e confronto de saberes; descentralização, transparência e gestão compartilhada.

¹⁵⁷ Uma prática educativa emancipadora implica, para Tonet (2012a, p. 57-73-85), “orientar, em cada atividade concreta, o trabalho no sentido de uma formação radicalmente crítica. Radicalmente crítica e não apenas crítica. O que significa uma formação que permita o acesso ao que de mais profundo a humanidade produziu até hoje em termos de conhecimento [...] Uma prática educativa emancipadora encontra-se na articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas, especialmente com as lutas daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva [...] implica desenvolver atividades que incentivem as pessoas a participar ativamente das lutas sociais que estejam articuladas com a transformação radical da sociedade e não apenas com a cidadania [...]”

Além dos princípios político-pedagógicos a Educação do Campo possui 4 (quatro pilares centrais: consistente base teórica tendo em vista que “a escola tem a função social de garantir o acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade e o currículo como programa de vida, o que significa elevar a capacidade teórica dos estudantes, garantindo-lhes as ferramentas de pensamento para compreender, explicar e agir revolucionariamente no mundo” (TAFARREL, 2012, p. 254-255); consciência de classe, construída na luta cotidiana para transformar a classe em si em classe para si; formação política “expressa na política cotidiana, na pequena e na grande política, de acordo com os interesses da classe trabalhadora” (TAFARREL, 2012, p. 255) e organização revolucionária “iniciada na escola com a autodeterminação dos estudantes, o coletivo, o fomento de outros valores que não os individualistas e egoístas do capitalismo, mas, sim, o planejamento segundo valores socialistas, dos coletivos organizados para o trabalho socialmente útil” (TAFARREL, 2012, p. 255).

o próprio processo de continuidade da formação da classe trabalhadora, de elevação dos níveis de consciência, elevação da compreensão da centralidade da presença e do protagonismo dos movimentos na disputa dos fundos públicos do Estado sejam para construir políticas que de fato atendam seus interesses e suas necessidades (PROFESSORA DA UNB, EX-COORDENADORA NACIONAL DO PRONERA, AGOSTO/2015).

Neste sentido, toda ação educativa desenvolvida entre os povos do campo, “que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas [...]”¹⁵⁸ e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas desses espaços e dessas populações: seus conhecimentos, sentimentos, valores, modo de ser e de produzir, de se relacionar com a terra e formas de compartilhar a vida, configura-se Educação do Campo. Uma educação cuja aprendizagem é a própria vida. (MÉSZÁROS, 2008).

É por que na verdade, assim quando a gente diz que a educação do campo não existe sem a gente debater a educação pública, é porque que quando a gente diz assim, quando a gente faz a defesa da escola pública né; é claro que a defesa da escola pública com a sua, com o reconhecimento da sua diversidade; e aí está o campo, as comunidades quilombolas [...] (REPRESENTANTE DA CONTAG, SETEMBRO/2014)

Nessa direção Mézáros (2008, p. 45-48) destaca que

também no âmbito educacional, as soluções ‘não podem ser *formais*, elas devem ser *essenciais*’. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida [...] Apenas a mais ampla das concepções de educação pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente

¹⁵⁸ Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança como a garantia de um possível êxito [...]

A Educação do Campo possui, em sua trajetória histórica, quatro ciclos, segundo Santos (2012) e Rocha (2014). O primeiro tem por característica as lutas pela Reforma Agrária e as experiências de Educação do Campo desencadeadas pelos movimentos sociais e sindicais nos anos finais de 1990 e iniciais de 2000.

As experiências educativas desenvolvidas pelos movimentos sociais e sindicais, em particular as protagonizadas pelo MST, CONTAG, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil (UNEFAB) e Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR); a experiência acumulada pela Pedagogia da Alternância; a realização, em 1997, do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), sob a coordenação do MST, em parceria com a UNB, UNICEF, UNESCO e a CNBB; da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo¹⁵⁹ (I CNEC), em 1998, considerada por Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 16), “[...] uma espécie de ‘batismo coletivo’ da luta dos movimentos sociais e das educadoras e educadores do campo pelo direito à educação”, e as ações desencadeadas e protagonizadas pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo¹⁶⁰ e pelo Movimento Nacional de Educação do Campo são o solo e as sementes que produziram a primeira experiência pública de Educação do campo com a perspectiva de enfrentar e superar os baixos indicadores educacionais do campo, em particular o analfabetismo: o PRONERA, instituído pelo governo federal em 16 de abril de 1998 ainda em vigência, mesmo que sob fortes tensões (CALDART; PEREIRA, ALENTEJANO e FRIGOTTO, 2012).

embora o PRONERA tenha sido criado prioritariamente para resolver as questões da alfabetização – ele nasce depois do Censo Nacional de Educação da Reforma Agrária, pois tinha indicado aquele nível bastante alto de analfabetismo nos assentamentos – mas rapidamente, com a presença dos movimentos ele vai trabalhando com todos os níveis de escolarização, com graduação e pós-graduação (PROFESSORA DA UNB, EX-COORDENADORA DO PRONERA, AGOSTO/2015).

Todas essas ações são ferramentas essenciais à luta pela Reforma Agrária, oferta e garantia de acesso à educação pública pelos povos do campo, fortalecimento da concepção de

¹⁵⁹ Fruto de uma parceria entre a CNBB/Setor Educação e das Pastorais Sociais, MST, UNICEF, UNESCO, UNB. Segundo Arroyo (1999, p. 9), “essa conferência não foi uma crítica às políticas (não) existentes nem uma denúncia da situação precária da educação rural – bem que merecia –, foi uma afirmação de um processo rico e promissor da construção de uma educação básica do campo”.

¹⁶⁰ “Espaço público de encontro entre sujeitos que possuem interesses no campo, na dimensão educativa e de desenvolvimento rural. É um espaço de debates, apresentação da situação educacional nos assentamentos e demais comunidades que formam o espaço rural [...]” (SOUZA, 2012, p. 61).

que os processos educativos estão para além de escola e a apropriação dos direitos – frutos da participação sociopolítica- historicamente negados a classe trabalhadora.

A Educação do Campo, no contexto das lutas pela reforma agrária e pela permanência na terra, é fruto das lutas dos sujeitos coletivos e individuais na apropriação de direitos que, por sua vez, são frutos de conquistas planetárias históricas. Mais do que apropriação dos direitos, no entanto, busca-se o fortalecimento de processos educativos que ocorrem fora da escola, de modo a sustentar a luta pela escola pública, fruto da participação sociopolítica (SOUZA, 2010, p. 93).

O segundo ciclo tem por marcas a realização dos primeiros Seminários Estaduais de Educação do Campo; a criação da RESAB e dos Fóruns Estaduais de Educação do Campo, “[...] como espaço de articulação das políticas públicas no estado e de uma aproximação mais evidente e organizada dos sujeitos envolvidos no debate da educação na reivindicação de políticas públicas para educação do campo” (ROCHA, 2014, p. 208).

Confirmando as marcas dos dois primeiros ciclos da Educação do Campo, a representante do MST/Coletivo Nacional de Educação, o professor da UFSC, ex-coordenador Nacional de Educação do Campo e a representante do MST/EDUCAMPO, respectivamente, afirmam:

O debate da educação do campo tem esse primeiro ENERA como pedra fundamental, reconhecido por todos que tem feito o debate da educação do campo [...] A partir do ENERA há a necessidade da ampliação para o conjunto da sociedade como forma de criar resistência ao modelo de desenvolvimento de Fernando Henrique Cardoso, que tinha como consequência o fechamento das escolas no campo. Então há a necessidade de se abrir para aglutinar força e construir uma articulação para fazer frente a essa tendência que estava do fechamento das escolas e a nucleação na cidade. Com o ENERA com a primeira conferência em 1998 - ENERA foi em 1997 – a gente passa a ter um debate mais articulado, buscando juntar forças para, além de resistir contra o modelo, também pautar a luta pela política pública de educação do campo onde os próprios sujeitos pudessem dar forma e conteúdo a essa política (ABRIL, 2016).

A certidão de nascimento da educação do campo é a declaração dos educadores e educadoras da reforma agrária no 1º ENERA né, então o, o umbigo está aí. Depois se expandiu na medida que foi, que outros movimentos começaram a participar, particularmente; e aí eu me coloco nessa história; particularmente a partir do momento em que o MEC, SECADI assume o compromisso, enfim de dar importância, aí passou a ser, passou a ganhar essa dimensão para além da reforma agrária. Eu diria até que começou um pouco antes da própria SECADI, começou com o próprio movimento de construção das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo que foi ainda no último ano do governo FHC; ficou engavetada tal, mas de qualquer forma já foi resultado; de qualquer forma foi resultado do ENERA, onde se criou ENERA que depois nasceu a primeira conferência; a primeira conferência que foi em 98; a primeira conferência cria uma articulação nacional e toma como objeto de luta as diretrizes operacionais. Ali pra mim começou a se definir de vez, se caracterizar de vez a luta como luta pela educação pública, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo no espaço público chamado Conselho Nacional de Educação. Nasceu. A origem tá ali: ENERA, reforma agrária e que se conecta com o movimento junto ao Conselho Nacional de Educação, então a origem é esta eminentemente (OUTUBRO/2014).

A partir do 1º ENERA- Encontro Nacional de Educadores/as da reforma agrária, o MST faz um manifesto denunciando para a sociedade sobre a situação educacional e a falta de política para a educação nos assentamentos, e que se estendia para as comunidades rurais (agosto/2015).

A aprovação, em 2002, do parecer nº 36/2001 que trata do texto-base do Projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo e da Resolução CNE/CEB nº 1/2002 que institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo; a realização do II Seminário Nacional Por uma Educação do Campo, em 2002; a criação do Grupo Permanente de Trabalho (GTP) de Educação do Campo¹⁶¹, em 2003; o envolvimento de outros movimentos camponeses – MPA, MAB e Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) -; a realização da II CNEC¹⁶², em 2004; a incorporação da formação em nível superior no âmbito do PRONERA; a criação da SECAD, em 2004; a realização do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo¹⁶³, em 2005; a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 01/2006¹⁶⁴ e; a entrada do Estado em cena, via MEC/SECAD/Coordenação Geral Educação do Campo, secretarias estaduais e municipais de educação, com a tarefa de construir uma política nacional de educação do campo demarcam o terceiro ciclo.

Rocha (2014, p. 209) afirma que “a unificação dos espaços de estratégias de luta pela educação do campo – entre Movimentos do campo e o Estado – é fator inovador na educação do campo, no terceiro ciclo [...]”

Na visão de Munarim *et al* (2009, p. 61),

A II Conferência Nacional de Educação do Campo exerceu importante influência sobre as ações do MEC. Não por acaso, durante o tempo de preparação da Conferência até o evento final, fora instituída na estrutura do MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD para, entre outras

¹⁶¹ Instituído pelo MEC, por meio da Portaria nº 1374 de 03/06/03, com a atribuição de articular as ações do Ministério pertinentes à Educação do Campo, divulgar e debater a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os sistemas municipal e estadual de ensino, estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 01 de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2004). Formado por representantes das diversas secretarias do MEC, por representantes de outros ministérios e por instituições da sociedade civil organizada que já contavam com práticas no campo da educação do campo (MUNARIM, 2005).

¹⁶² Fruto da articulação entre movimentos sociais e sindicais, entidades governamentais e organizações internacionais: CNBB/Setor Educação e das Pastorais Sociais, MST, MPA, MAB, MMC, UNEFAB, UNB, UNICEF, UNESCO teve por objetivos: ampliar as mobilizações sociais em torno da Educação do Campo; socializar práticas de Educação do Campo; ampliar a produção teórica e dar continuidade as articulações entre governos e sociedade civil na construção da política pública de educação e na elaboração de um Plano Nacional de Educação do Campo (SOUZA, 2012).

¹⁶³ “Promovido pelo MEC e MDA com o objetivo de ampliar e aprofundar as reflexões sobre a Educação do Campo, com base em pesquisas e intervenções nas Universidades e de criar centros regionais de pesquisa. O foco do debate foi a aproximação entre pesquisadores provenientes da militância nos Movimentos Sociais do campo e a vinculação entre docência, pesquisa, militância e intervenção” (SEGANFREDO, 2014, p. 86).

¹⁶⁴ Dispõe sobre os dias letivos (tempo comunidade) na Pedagogia da Alternância nas Escolas Família Agrícola.

atribuições, cuidar da Educação do Campo. E, para esta finalidade específica, foi criada uma Coordenação Geral de Educação do Campo, cujo primeiro coordenador assumiu a função exatamente no momento em que acontecia o evento em Luziânia. Enfim, o MEC passou efetivamente a coordenar ações com vistas à elaboração de uma política nacional de educação do Campo

A entrada da Educação do Campo na esfera do Estado não deixa de ser uma conquista dos/as trabalhadores/as, porém pode significar um enquadramento e estreitamento à realidade das políticas públicas estatais. Segundo Molina (2010b, p. 138), é neste ponto,

que reside uma das tensões que requer atenção dos pesquisadores militantes da Educação do Campo para sua superação, no que diz respeito às Políticas Públicas, especialmente, aquelas executadas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação: o apartamento, a ruptura, a separação do campo, da Educação do Campo. Exatamente o que lhe é constitutivo, o que a fez surgir, que foram as lutas e os conflitos no campo e a busca dos Movimentos Sociais e sindicais por um outro projeto de campo e de sociedade, e nele outro projeto de educação, tem sido intencionalmente abortados por partes relevantes dessas instâncias governamentais.

Neste ciclo, o mais longo de todos, também são realizados os seminários estaduais¹⁶⁵, momento de criação e/ou ampliação dos fóruns estaduais e dos comitês estaduais de Educação do Campo; criado o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), em 2005, com início em 2006, através da implantação de um projeto piloto desenvolvido por quatro universidades federais: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), UFS e Universidade de Brasília (UnB), indicadas por movimentos sociais ligados à Educação do Campo “[...] na audiência em que se apresentou a proposta da política a este coletivo” (MOLINA, 2015b, p. 151), como uma política nacional de formação inicial e continuada para os professores da educação do campo; criado o Programa Saberes da Terra com o objetivo de elevar o nível de escolarização dos jovens do campo e proporcionar uma qualificação social e profissional nos anos finais do ensino fundamental e; a Comissão Nacional de Educação do Campo¹⁶⁶ (CONEC), em 2007.

A escolha da UFMG, UFBA, UFS e UNB deve-se ao acúmulo de conhecimento por parte dessas IES decorrente de três experiências: oferta de cursos de formação de educadores/as do campo; implantação de licenciaturas por área de conhecimento e gestão de programas e projetos de Educação do Campo compartilhada com os sujeitos do campo e suas

¹⁶⁵ “A Secad realizou 25 Seminários Estaduais de Educação do Campo. Os seminários tiveram o papel de provocar a mobilização, estadual e municipal, deflagrando ações conjuntas entre o setor público, os movimentos sociais e organizações não-governamentais em torno da elaboração co-participativa de políticas públicas de Educação do Campo. Serviram também como canal privilegiado para a divulgação e disseminação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo” (BRASIL, 2007b, p. 24.)

¹⁶⁶ Criada pelo MEC por meio da Portaria nº 1.258, de 19 de dezembro de 2007 como órgão colegiado de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o MEC na formulação de políticas públicas de Educação do Campo com participação de 19 (dezenove), 11 (onze) do Estado e 8 (oito) de movimentos sociais e sindicais: CEFFAS, CONTAG, CPT, FETRAF, MAB, MMC, MST e RESAB (BRASIL, 2007c).

representações, os movimentos sociais e sindicais. (MOLINA, 2015b; JESUS, 2009).

O PROCAMPO foi incorporado, a partir de 2012, ao Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que tem por finalidade:

oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação da Política Nacional de Educação do Campo, devendo atender Escolas do Campo e Quilombolas, a partir de quatro eixos de ação: 1. Gestão e Práticas Pedagógicas; 2. Formação de Educadores; 3. Educação Profissional e Tecnológica; e 4. Infraestrutura. É dentro do Eixo 2 que se localiza especificamente a ação do Estado responsável por apoiar e fazer acontecer a implantação dos 42 novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC, através de um Subprograma intitulado “Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – Procampo” (MOLINA, 2015b, p. 147).

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) direcionados a formação de professores/as com em seis grandes áreas conhecimento: Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Humanas e Sociais, Ciências Agrárias, Linguagem e Códigos, Artes Visuais e Música passaram a fazer parte da oferta de cursos de graduação de universidades e institutos federais, porém na condição de projetos especiais via editais da SECADI, contando em 2017, com a oferta de 56 (cinquenta e seis) cursos por 42 (quarenta e duas) IES públicas, sendo 33 (trinta e três) universidades e 9 (nove) institutos federais, localizados em todas as regiões brasileiras e em 19 (dezenove) estados e o Distrito Federal; 50 (cinquenta) são ofertados por meio de edital e 6 (seis) por oferta regular, conforme dados do **Quadro 14**.

As regiões Nordeste, Norte e Sul contam com o maior número de cursos, 15 (quinze) e 12 (doze) cursos, respectivamente, seguidas das regiões Sudeste (11 cursos) e Centro Oeste com 6 cursos; todos os estados das regiões Centro-Oeste e Sul ofertam a Licenciatura em Educação do Campo; 3 dos 4 estados do Sudeste contam com LEDOC, ficando de fora apenas o estado de São Paulo; os estados de Alagoas, Ceará e Sergipe na região Nordeste não ofertam esse curso; somente 1 (um) estado da região Norte, o Amazonas, não conta com Licenciatura em Educação do Campo; duas universidades ofertam mais de três cursos, a UFPI com seis cursos (Campus Jaicós, Oeiras, Floriano, Picos, Teresina e Bom Jesus) e a UFPA com 4 cursos (Campus Marabá, Abaetuba, Altamira e Cametá); os estados do Rio Grande do Sul e do Pará contam com 7 (sete) cursos cada e Minas Gerais e Piauí com 6 (seis) cursos cada, conforme dados do **Quadro 14**.

Quadro 14 - Cursos de Licenciatura em Educação do Campo por região e estado

Nº	REGIÃO	ESTADO	IES	EDITAL/ANO
1	Centro-Oeste	Distrito Federal	Universidade de Brasília	2005/2008/2009/2012
2		Mato Grosso do Sul	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (Campus Campo	2012 – Início em 2014

Nº	REGIÃO	ESTADO	IES	EDITAL/ANO
			Grande)	
3			Universidade Federal da Grande Dourados	2012
4		Goiás	Universidade Federal de Goiás (Campus Catalão)	2012
5			Universidade Federal de Goiás (Campus Cidade de Goiás)	2012
6		Mato Grosso	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso (Campus São Vicente da Serra)	2012
7	Nordeste	Maranhão	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (Campus São Luiz Maracanã)	2009/2012
8			Universidade Federal do Maranhão	2008/2009/2012
9		Paraíba	Universidade Federal da Paraíba	2012 – Não iniciado
10			Universidade Federal de Campina Grande (Campus Sumé) ¹⁶⁷	2009 – oferta regular
11		Bahia	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Campus Feira de Santana)	2012
12			Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Campus Amargosa)	2012
13		Piauí	Universidade Federal do Piauí (Campus Jaicós)	2012
14			Universidade Federal do Piauí (Campus Oeiras)	2012
15			Universidade Federal do Piauí (Campus Floriano)	2012
16			Universidade Federal do Piauí (Campus Picos)	2012
17			Universidade Federal do Piauí (Campus Teresina)	2012
18			Universidade Federal do Piauí (Campus Bom Jesus)	2012
19		Rio Grande do Norte	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2012
20			Universidade Federal do Semi Árido	2012/2013
21			Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (Campus Canguaretama)	2016 (oferta regular)

¹⁶⁷ Curso ofertado sem adesão a edital.

Nº	REGIÃO	ESTADO	IES	EDITAL/ANO
22	Norte	Pará	Universidade Federal do Pará (Campus Marabá)	2012
23			Universidade Federal do Pará (Campus Abaetuba)	2012
24			Universidade Federal do Pará (Campus Altamira)	2009/2012
25			Universidade Federal do Pará (Campus Cametá)	2009/2012
26			Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Campus Marabá)	2014 (oferta regular)
27			Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (Campus Abaetuba)	2009
28			Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (Campus Moju)	2009 – Início em 2011
29		Amapá	Universidade Federal do Amapá (Campus Mazagão)	2008/2009/2012
30		Rondônia	Universidade Federal de Rondônia (Campus de Rolim de Moura)	2012
31		Roraima	Universidade Federal de Roraima (Campus Paricarana)	2012
32		Tocantins	Universidade Federal do Tocantins (Campus Tocantinópolis)	2012
33			Universidade Federal do Tocantins (Campus Arraias)	2012 – Início em 2014
34	Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de Viçosa	2012
35			Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais	2008/2012
36			Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (Campus Diamantina)	2012
37			Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (Campus Inconfidentes)	2016 (oferta regular)
38			Universidade Federal do Triângulo Mineiro	2012
39			Universidade Federal de Minas Gerais (Campus Pampulha)	2005/2008
40		Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo (Campus Goiabeiras)	2012
41			Universidade Federal do Espírito Santo (Campus São Mateus)	2012
42		Rio de Janeiro	Universidade Federal do Rural do Rio de Janeiro	2012
43			Universidade Federal Fluminense	2012

Nº	REGIÃO	ESTADO	IES	EDITAL/ANO
			(Campus de Santo Antônio de Pádua)	
44			Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Campus Seropédica)	2012 – Início em 2014
45	Sul	Paraná	Universidade Federal de Fronteira do Sul (Laranjeiras do Sul)	2010 – oferta regular 2012
46			Universidade Federal do Paraná (Litoral Sul)	2012
47			Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Campus Dois Vizinhos)	2009/2012
48		Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina (Campus Trindade/Florianópolis)	2008/2009/2012
49			Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (Campus Canoinhas)	2012
50		Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Campus Litoral Norte)	2012
51			Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Campus Porto Alegre)	2012
52			Instituto Federal Farroupilha (Campus Jaguari)	2012
53			Universidade Federal Fronteira do Sul (Campus Erechim)	2012
54			Universidade Federal do Pampa (Campus Dom Pedrito)	2012
55			Universidade Federal do Rio Grande	2012
56			Universidade Federal de Pelotas (EAD)	2009 (oferta regular)

FONTE – Molina (2015b), Batista (2017), *sites* do MEC, INEP e das Universidades e Institutos, Abril/2017
Org.: GOIS, Magaly Nunes

Considerando que os 4 (quatro) cursos pilotos de Licenciatura em Educação do Campo foram ofertados em 2005 com início das aulas em 2006; a conclusão de alguns ocorreu em 2013 e que contamos hoje com 56 (cinquenta e seis) cursos, podemos afirmar que houve uma forte expansão e espraçamento desse curso para todo o Brasil e que essa expansão é ao mesmo tempo motivo de comemoração por ser uma conquista dos movimentos sociais e sindicais do campo e uma possibilidade dos povos do campo terem acesso ao ensino superior e de preocupação por ser via editais lançados pelo MEC/SECADI nos anos 2005 (os quatro cursos

pilotos), 2008, 2009 e 2012, estratégia que não assegura a continuidade e permanência dos cursos, conforme afirma Molina (2015b, p. 151),

Com essas experiências piloto ainda em execução, a partir da imensa demanda de formação de educadores do campo e da pressão dos movimentos sociais, o MEC lança editais em 2008 e 2009, para que novas instituições passassem a ofertar a Licenciatura em Educação do Campo, sendo que a partir da concorrência a estes Editais, 32 universidades passaram a ofertar o curso, porém sem nenhuma garantia de sua continuidade e permanência, já que esta oferta através de Editais faz-se através da aprovação nas instituições de ensino superior de projetos especiais, tramitados e autorizados somente para oferta de uma turma. Esse foi um dos pontos sobre os quais mais insistentemente houve questionamento dos movimentos. A demanda para formação de educadores do campo, além de ter que ser capaz de suprir o enorme passivo já existente, necessariamente deveria ser permanente para garantir o direito à educação aos sujeitos do campo, a partir de suas especificidades e necessidades.

Os dados do **Quadro 14** mostram que o edital lançado em 2012 possibilitou forte expansão da LEDOC com a oferta de 39 (trinta e nove) novos cursos, desde universo 4 (quatro) iniciaram os cursos 2 (dois) anos após a adesão ao edital: UFMS – Campus Campo Grande, IFPA – Campus Moju, UFTO – Campus Arraias e IFRJ – Campus Seropédica e 1 (um) não iniciou as aulas, o curso da UFPB; 11 (onze) IES participaram de mais de 1 (um) edital – UNB, IFMA, UFMA, Universidade Federal do Semiárido, UFPA (Campus Altamira e Cametá), Universidade Federal do Amapá, IF do Norte de Minas Gerais, UFMG, Universidade Tecnológica Federal do Paraná e UFSC; a Universidade Federal de Campina Grande - Campus Sumé oferta a LEDOC desde 2009 sem participação em edital assim como os cursos ofertados pela Universidade Federal de Fronteira do Sul (Laranjeiras do Sul), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (Campus Canguaretama), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (Campus Inconfidentes), Universidade Federal de Pelotas (EAD) e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Campus Marabá); a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Campus Marabá passou a ofertar a LEDOC a partir de 2014; 2 (dois) cursos foram ofertados em 2016 (IFRN - Campus Canguaretama e IFMG - Campus Inconfidentes); das 4 (quatro) IES que ofertaram o curso piloto, 2 (duas) ainda ofertam esse curso (UNB e UFMG) e 1 (um) é ofertado na modalidade EAD, o da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

Do universo de 56 (cinquenta e seis) cursos, 9 (nove) são ofertados por institutos federais, instituição que tem tradição na educação tecnológica, com formação de mão de obra para o mercado, em particular para a indústria, portanto com objetivos e princípios antagônicos aos da Educação do Campo defendida pelo Movimento Nacional de Educação do Campo.

Esse é um detalhe de diferença relevante a ser observado agora no processo de ampliação: da época do início do Procampo, foram convidadas a integrar a proposta universidades que já tinham experiências na oferta de cursos de Educação do Campo e parcerias com os movimentos sociais e sindicais, o que não se repetiu nesta ampliação dos 42 cursos, havendo, entre eles IES que nunca desenvolveram projetos de ensino, pesquisa ou extensão nesta área de conhecimento (MOLINA, 2015b, p. 151).

Na visão de Molina (2015b), além da oferta majoritária de cursos via editais, na modalidade EAD, por IES sem experiência em Educação do Campo, tanto no ensino como na pesquisa e extensão, a redução da participação e do protagonismo dos movimentos sociais e sindicais são características presentes em algumas LEDOC que contribuem para a oferta de cursos com projeto político-pedagógico, distantes das demandas dos/as trabalhadores/as do campo, do sentido e princípios da Educação do Campo construídos coletivamente e da promoção de uma prática educativa emancipatória.

nos últimos anos percebeu-se uma mudança relevante em uma das principais características da Educação do Campo: o protagonismo dos movimentos na execução das políticas públicas por eles conquistadas. Para que estas novas graduações possam cumprir os desafios para os quais foram desenhadas, como por exemplo, contribuir para formar educadores do campo capazes de promover a vinculação das Escolas do Campo com as lutas dos sujeitos camponeses para permanecer nestes territórios, esta presença dos Movimentos Sociais é imprescindível. Por mais que os docentes que atuam nas Licenciaturas em Educação do Campo se comprometam com a promoção de uma educação crítica e emancipatória, é a vinculação concreta com as lutas sociais e coletivas, que, de fato, promoverão uma formação diferenciada aos educadores que dela participam. Só o debate teórico sobre as lutas não forma os lutadores do povo [...] (MOLINA, 2015b, p. 156).

A redução da participação e do protagonismo dos movimentos sociais e sindicais na luta pela Educação do Campo é consequência do ajustamento à lógica do Estado quando da institucionalização da Política de Educação do Campo e do PRONERA como política pública por meio do Decreto nº 7.352/2010 que apesar de preservar a participação dos/as trabalhadores/as rurais na gestão contribui para o afastamento dos movimentos sociais e sindicais na condução em função da adoção do edital quando da oferta de cursos, pois o edital permite que toda e qualquer IES participe independentemente da existência de demanda social negociada diretamente com as IES que tem discentes comprometidos com a Educação do Campo.

O que está sendo concebido do ponto de vista da educação desde os movimentos sociais é uma coisa. Tendo como referência o Movimento Sem Terra, que parte da necessidade da escola para a luta e essa escola necessariamente tem que se pautar sobre outros princípios... o trabalho, a gestão democrática, a realidade com base na produção desse conhecimento e combinando educação popular com pedagogia socialista. Isso é o que está sendo gestado desde os movimentos com essa perspectiva emancipatória. Quando ela se transforma em política pública vai ter uma alteração, de um ajustamento à conformação da sociedade. O Pronera é a porta de entrada até 2010. Até 2010 o que se concebia ali era uma relação direta entre

universidades e movimentos sociais na concepção desse curso, embora em muitos momentos [essa relação acontecesse] inclusive com embates de concepção de formação humana, porque a universidade é reprodutora de uma ordem. Combinar essa educação emancipatória também tem seus conflitos, então isso é permeado permanentemente. Mas isso vai se dar até 2010 quando se institucionaliza o Pronera. E qual é a primeira medida que se toma? O afastamento dos movimentos sociais da sua condução. O que antes era uma demanda social negociada diretamente com a universidade agora passa a ser por edital. E aí concorre todo mundo. É claro que ainda preserva partida da gestão ainda se preserva o “quê” de uma necessidade de uma educação emancipatória, mas, do ponto de vista normativo, isso vai sendo afastado cada vez mais dessa perspectiva porque para se transformar em uma política pública passa por um ajustamento para a conformação da sociedade. Ela é um ponto, mas tem um “quê” de contradição nessa formulação (REPRESENTANTE DO MST/COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, ABRIL/2016).

Ademais a relação entre o Estado e os movimentos sociais e sindicais sempre foi permeada de contradições, de tensão e de disputas, conforme afirmou o professor da UFPA, coordenador do programa Escola da Terra e membro do Fórum Paraense de Educação do Campo, em dezembro de 2014.

Bem eu acho que esses espaços institucionais por mais que existam as brechas como a gente diz, que existam os nossos aliados com disposição para estarem fortalecendo essas concepções de política contra hegemônica, eu sempre identifico isso como acontecendo no espaço da contradição, em meio a muitas tensões, tanto no governo FHC, tanto quanto no governo Lula, porque as pessoas ali são técnicos de carreira, não começaram agora [...] Então se você for olhar historicamente o setor público quer distância do movimento social porque ele pressiona, porque ele demanda, porque ele ocupa, porque ele exige e o próprio movimento social em determinados momentos queria distância do poder público porque acha que ele vai perder sua autonomia, porque ele vai ser cooptado. Então essa é uma relação que historicamente não é uma relação de parcerias, de grandes amigos que se dão as mãos. Essas alianças e parcerias elas vão acontecendo no contrafluxo da ação dessas instituições, desses órgãos públicos e dessas organizações;. Tudo que se consegue é fruto mesmo assim da ousadia, da disputa, de aproveitar um espaço que, porque por princípio ele é contrário ao processo do movimento. A gente precisa compreender um pouco essa lógica, digamos assim, para o posicionamento [...]

No quarto ciclo temos como marcas a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 2/2008¹⁶⁸; a realização do II Encontro Nacional de pesquisadores em Educação do Campo; a aprovação da lei nº 11.947/2009¹⁶⁹ que determina a compra, por parte dos poderes públicos, de no mínimo 30% da merenda escolar dos agricultores familiares; criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), a assinatura do Decreto nº 7.352/2010¹⁷⁰, o “Decreto da Educação do Campo” (MUNARIM, 2014), a aprovação da resolução CNE/CEB

¹⁶⁸ Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

¹⁶⁹ Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências.

¹⁷⁰ Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA como política pública.

nº 4/2010¹⁷¹, em 2010; a transformação da SECAD na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2011; a aprovação da lei nº 12.995/2012¹⁷²; a criação do PRONACAMPO, em 2012; a Portaria Ministerial nº 86/2013 que institui, oficialmente, o PRONACAMPO; a Portaria Ministerial nº 579/2013 que institui a Escola da Terra, uma das ações do PRONACAMPO; Portaria Ministerial nº 674/2013 que institui a Comissão Nacional de Educação do Campo¹⁷³; a lei nº 12.960/2014¹⁷⁴ que disciplina o fechamento das escolas do campo; a instituição do Grupo de Trabalho de Políticas de Fortalecimento da Educação do Campo¹⁷⁵, em 2015 e; os avanços, retrocessos e desafios presentes na institucionalização da Educação do Campo, isto é, dos programas e projetos criados e pelos enfrentamentos que permearam e ainda estão presentes na formulação e implantação da Política Nacional de Educação do Campo com base nos princípios e concepções defendidos pelos movimentos sociais e sindicais que lutam pela Educação no e do Campo.

Ao analisar a Educação do Campo como política pública Molina (2010, p. 113) destaca que a permanência dos movimentos sociais e sindicais na luta pela implementação da Educação do Campo é que assegurará a permanência do campo com todas as suas contradições no centro da política de Educação do Campo bem como a não diminuição do espaço público e a perda da concepção da Educação do Campo como um direito dos povos do campo.

Um dos maiores desafios postos à continuidade das lutas pelas políticas públicas de Educação do Campo são as lutas pela permanência do campo e de todas as suas contradições no centro destas políticas, o que só se fará com a permanência dos sujeitos que as protagonizam em suas vidas e lutas cotidianas para permanecerem se reproduzindo como sujeitos camponeses. Portanto, falar de políticas públicas significa termos presente as questões das estruturas de poder e dominação; dos conflitos; das disputas entre direitos, necessidades; carências e privilégios [...] Neste momento histórico, lutar por políticas significa lutar pela não diminuição do espaço público; pelo acesso aos direitos; pela própria compreensão da Educação do Campo como um direito, e, portanto pela obrigação do Estado em garanti-lo [...]

¹⁷¹ Institui a Educação do Campo como modalidade, nos artigos 35 e 36 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica como modalidade de.

¹⁷² Dispõe sobre o apoio técnico e/ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas.

¹⁷³ Órgão colegiado de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação do Campo, tendo como presidente a representação da SECADI (BRASIL, 2013c).

¹⁷⁴ Altera o artigo 28 da lei nº 9.394/96 para disciplinar o fechamento de escolas do campo, indígena e quilombolas.

¹⁷⁵ Instituído pela Portaria nº 948/2015, de 21 de setembro de 2015, com a finalidade, conforme o Art. 1, de: construir critérios para assegurar uma distribuição territorial e espacial das escolas do campo, compatíveis com as necessidades da população do campo; propor o aperfeiçoamento pedagógico das escolas do campo e, melhorar a articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica, por meio do desenvolvimento de um programa de residência docente nas escolas do campo (BRASIL, 2015b).

Corroborando com a visão de Molina (2010a e b), a representante do MST/Coletivo Nacional de Educação afirma

O campo está neste mesmo bojo do que está pautado na política educacional do governo Lula-Dilma e com uma tendência bem... se ela não der uma guinada à esquerda toda essa nossa luta em defesa da democracia vai estar consolidada no que está sendo encaminhado no ponto de vista institucional da escola sem partido que está em curso e vai reverberar na educação do campo porque não está fora do contexto da política educacional (ABRIL/2016).

Nesses quatro ciclos e nos 18 anos de caminhada da Educação do Campo os movimentos sociais e sindicais, os/as educandos/as, os/as educadores/as e as IES aprenderam e ainda estão aprendendo várias lições.

A escola não move o campo, mas o campo não se move sem escola; sem estudo não vamos a lugar algum; a escola do campo tem que ser feita pelos povos do campo, organizados e em movimento; quando a escola trabalha a raiz e o projeto das lutas sociais ela contribui para a formação dos lutadores do povo; há uma relação direta entre os objetivos das organizações dos/as trabalhadores/as e o valor da escola pelos que fazem as organizações e as lutas sociais empreendidas pelos/as trabalhadores/as do campo são lições aprendidas pelos que fazem a Educação no e do campo que estão contribuindo para a construção e fortalecimento da concepção de que os/as trabalhadores/as do campo têm direito à Educação no e do campo e à escola pública, de qualidade e gratuita; de que não é possível “implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação, e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo [...] (CALDART, 2000, p. 62); a escola trabalhará em seus projetos político-pedagógicos os interesses, a política, a cultura, a memória, a identidade dos diversos grupos de trabalhadores/as que fazem o campo brasileiro, terá o jeito do campo e incorporará as formas de organização e de trabalho dos povos do campo.

A compreensão da estreita articulação entre os objetivos das organizações dos/as trabalhadores/as e a escola, melhor dizendo, o valor da escola para os/as trabalhadores/as, é mais uma lição aprendida pelos que fazem a Educação do Campo. Lição traduzida por Caldart (2000, p. 70-71-72) da seguinte forma:

quanto mais amplos são os objetivos de uma organização maior é a valorização da escola pelos seus sujeitos [...] Quanto mais largo o horizonte para a qual olhamos, mais conseguimos enxergar a dimensão e o tempo da luta que nos aguarda. Desta forma, quando nos damos conta de que estamos trabalhando no meio de uma história sem saber o fim, fica mais fácil de perceber a importância de uma formação que considere a pessoa como um todo, e ao longo de uma vida inteira. Valorizar a escola como uma dimensão importante desta formação mais demorada, e uma decorrência mais ou menos natural deste processo, pelo menos numa sociedade que incorporou com tanta força a escola em sua cultura, seu modo de vida [...] De um modo geral,

quanto mais conscientes do tamanho da luta que têm pela frente, e menos presos ao objetivo imediato de resolver o seu problema individual de não ter terra, mais os sem terra valorizam e se dispõem a ocupar e a ocupar-se da escola, seja a de seus filhos, seja a sua própria.

Considero importante ressaltar, em um primeiro momento, que o PRONACAMPO, programa criado e implementado no quarto e último ciclo, tem uma forte vinculação com políticas instituídas e questionadas pelos sujeitos que fazem a Educação no e do Campo, a exemplo do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), cujo executor do PRONATEC Campo é o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), vinculado à confederação que defende a permanência do latifúndio e do agronegócio, e se opõe, radicalmente, à Reforma Agrária: a Confederação Nacional da Agricultura (CNA); em um segundo, que já está sendo ofertado curso de Licenciatura em Educação do Campo na modalidade EAD e por uma universidade federal, a Universidade Federal de Pelotas, em 26 polos¹⁷⁶.

E, num terceiro momento que existem 38 (trinta e oito) cursos de pós-graduação em Educação do Campo¹⁷⁷, ofertados por 26 (vinte e seis) IES públicas e 12 (doze) privadas; 1 (um) *stricto sensu* - Mestrado Profissional em Educação do Campo/UFRB - e 37 (trinta e sete) *lato sensu*; 22 (vinte e dois) cursos presenciais e 16 (dezesseis) na modalidade de Educação à Distância e/ou semi presencial, dos 16 cursos na modalidade EAD, 7 (sete) estão em IES públicas e 9 (nove) em IES privadas (**Apêndice H**), direção oposta à dos cursos de graduação, ofertados exclusivamente por IES públicas e majoritariamente presenciais. Apenas a UFPEL oferta o curso de Licenciatura em Educação do Campo na modalidade EAD.

A oferta de curso de graduação e pós-graduação na modalidade EAD e de pós-graduação por IES privadas aliado a implementação de programas e projetos vinculados a organizações que defendem o agronegócio, além de configurar a presença da lógica privatista e mercantilista na Educação do Campo, são marcas dos avanços e retrocessos, das possibilidades e contradições que permeiam este ciclo da caminhada da Educação no e do Campo e um passo na (des)construção da Educação do Campo, na perspectiva de uma prática educativa emancipadora e revolucionária. Realidade comprovada por Lustosa (2012, p. 139, grifos da autora).

É neste sentido que o capitalismo contemporâneo resolve apostar na revalorização do conhecimento científico, na educação, em particular nas Ciências Agrárias, para viabilizar a produção familiar, meio por *excellence* de resgate das bases fundamentais e tecnocráticas essenciais a sua organização. Para tanto, lança mão de

¹⁷⁶ Informação obtida no *site* da universidade: portal.ufpel.edu.br. Acesso em 24 de julho de 2016.

¹⁷⁷ Informações obtidas nos *sites* das IES. Acesso em 24 de julho de 2016.

um arcabouço e pesquisas direcionadas à grande agricultura, traduzindo seu interesse pelo domínio do conhecimento científico nesse campo [...]

O primeiro passo da caminhada pela construção e implementação de uma Educação no e do Campo ocorreu no final dos anos de 1990, portanto no governo de FHC e muitos outros passos foram dados nos Lula e Dilma. Considerando que são governos com trajetórias de vida, vínculos políticos e partidários diferentes e, pelo menos no plano das intenções, com defesa de projetos de sociedade diferentes e equidistantes, é possível identificar existência de diferenças na Educação do Campo propostas e implementadas pelos mesmos? As ações implementadas possibilitaram a ampliação das condições de acesso à educação dos/as trabalhadores/as rurais?

Em uma tentativa de responder a essas questões os/as representantes dos movimentos sociais e sindicais, os/as professores/as militantes da Educação do Campo e os/as membros do EDUCAMPO apontaram tanto ações de permanência como de intenção de ruptura entre os governos de FHC, Lula e Dilma, além de alguns avanços, recuos e desafios que permeiam a Educação do Campo desde o primeiro ciclo histórico, conforme falas da professora da UFPB e coordenadora do curso de Pedagogia (DEZEMBRO/2014) “Olhe eu acho que a educação do campo surge no governo de Fernando Henrique e teve permanências durante o governo Lula [...]”; da professora da UNB, ex-coordenadora Nacional do PRONERA (AGOSTO/2015) e do representante do SINTESE no EDUCAMPO (JANEIRO/2016) respectivamente.

Sem sombra de dúvida. Ela se dá de formas bastantes diferenciadas na relação com os diferentes sujeitos da educação do campo e principalmente se dá também bastante diferenciada nas diferentes temporalidades, nas diferentes fases da educação no campo. Então uma coisa é o início do movimento da educação no campo de 1997... 1998 com a criação do PRONERA até mais ou menos 2003, no início do governo Lula. Depois de 2003 até 2010 com a conquista do Decreto, de 2010 para cá. Nós tivemos diferentes fases da participação com protagonismo dos movimentos sociais e sindicais na educação do campo. Nessas diferentes fases teve uma presença bastante diferenciada e resultados bastante diferenciados do papel dos movimentos na construção da educação do campo.

No governo Fernando Henrique, não sei se por ser o início, era muito embrionária a discussão da Educação do Campo. Se estabeleceu muito a disputa pela reforma agrária e a questão da educação do campo, como já se tinha percebido, não foi muito levada em consideração pelo governo Fernando Henrique Cardoso [...] Já no governo Lula, com a abertura de diálogo há alguns avanços, como universidades públicas federais conseguindo cursos superiores com o viés da educação do campo; se cria algumas universidades no campo. Isso já respondia a algumas políticas da Educação mesmo sendo o MEC ainda extremamente conservador e neoliberal. Não tivemos ainda nada do MEC que estabelecesse algo no campo da luta da classe trabalhadora. Só estamos tendo os índices como... desde o Haddad como ministro não tinha essa perspectiva de tirar os índices, estabeleceu fortemente os índices do Ideb. Quer dizer, a política de Fernando Henrique Cardoso continuou no MEC. O movimento dos Trabalhadores em educação não conseguiu reverter isso dentro do MEC [...] Tiveram alguns avanços, mas não mediante o MEC. O PRONERA se estabeleceu como política de educação dentro do Ministério de Desenvolvimento Agrário e não dentro do MEC, o que é um contrassenso. Na Dilma eu penso que se

estagnou a discussão de educação do campo. Já havia a discussão do Plano Nacional de Educação e nós tivemos avanços, mas o projeto que foi para a Câmara Federal não foi aquele de educação do campo que estávamos discutindo [...] No governo de Lula, sim. A criação de novas universidades serviu para que muitos agricultores se formassem na perspectiva da educação do campo. A gente tem vários exemplos de gente, inclusive do Movimento Sem Terra, que está se formando. A gente vê concretamente a política sendo estabelecida. No Fernando Henrique Cardoso a gente não viu. Na Dilma a gente vê uma estagnação até porque alguns recursos de educação foram cortados e acabamos não conseguindo isso. A gente precisa voltar com o MST, os camponeses, o Sintese e o CNTE para disputar essa questão da educação do campo dentro do MEC (REPRESENTANTE DO SINTESE/EDUCAMPO, JANEIRO/2016).

O governo FHC demarca a entrada da Educação do Campo na esfera do Estado, com a criação do PRONERA enquanto uma estratégia de conter o crescimento das lutas pela Reforma Agrária e atender minimamente às reivindicações dos/as trabalhadores/as do campo, “no governo FHC a coisa mais significativa que a gente da educação do campo é a criação do PRONERA [...]” (REPRESENTANTE DA CONTAG, SETEMBRO DE 2014).

O que se configurou com FHC? Abrir espaço para se pensar uma política específica para educação do campo, e aí é no governo dele que se têm as diretrizes operacionais para educação do campo tem a ver com o contexto que estava sendo vivido no campo com os conflitos agrários [...] No bojo disso está se instituindo uma política. Na sua institucionalização é transitório ali. Se você 'pega' 1998 a 2002 tu tem quatro anos onde se está instituindo a política e ao mesmo tempo ela está sendo reconhecida na sua institucionalização (REPRESENTANTE DO MST/COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, ABRIL/2016).

A contrução e efetivação do projeto de conciliação de classes entre os/as trabalhadores/as e o empresariado possibilitaram a chegada de Lula ao governo federal e o atendimento de demandas da classe trabalhadora sem perder de vista a defesa e consolidação dos interesses do capital. Por um lado houve expansão da Educação do Campo por outro houve cortes de recursos, redução no processo de titulação das terras e aumento do agronegócio. Importante ressaltar que a expansão da Educação do Campo ocorreu por meio de programas em lugar da construção de uma política pública, “foi no governo Lula que foram aprovadas as Diretrizes Educacionais do Campo e instituído os programas e projetos para a Educação do Campo” (REPRESENTANTE DA PRONESE/EDUCAMPO, ABRIL/2015).

No governo Lula que a gente consegue dar um salto de mais qualidade na pauta mesmo da educação; que no governo Lula é que a gente tem a criação da SECADI, a criação de programas estratégicos, então assim o governo Lula consegue fazer uma série de debates foram solicitados pelas diretrizes em 2001 mais que eles precisavam de desdobramento: você tem a diretriz complementar, em 2008, com debate da alternância; a criação dos Saberes da Terra, da Licenciatura da Educação do Campo. Então é um momento de muita coisa do debate da política. Mesmo com as contradições a gente percebe que tem uma iniciativa do próprio governo em continuar fazendo debate. Lula fecha o mandato dele com a indicação, que foi muito nosso decreto presidencial, de 4 de novembro de 2010, que institui o PRONERA como política e que institui as bases da política de educação do campo, que foi o

nosso instrumento de luta para continuar dialogando com o novo governo [...] então o decreto assinado pelo Lula foi a nossa porta de entrada. Outro instrumento de pressão, que foi, também, com ele que se constituiu o PRONACAMPO [...] (REPRESENTANTE DA CONTAG, SETEMBRO/2014).

Onde ela vai se efetivar de fato é no governo Lula-Dilma. A princípio nós tínhamos expectativas de que poderia se fortalecer, de se aproximar do que a gente estava concebendo com essa política emancipatória e o que nós vimos foi um retrocesso significativo com deliberação de retirada. Desde a Carta aos Brasileiros Lula já diz como vai ser o seu governo e na disputa interna há outras forças se movimentando em contraponto a afastar cada vez mais a possibilidade de efetivação desde o polo do trabalho e aí tem todo um contexto de defesa das organizações. Aí vêm outras faces do Estado... o Poder Judiciário, o Poder Legislativo, que vão vir com força na criminalização dos movimentos. O TCU, o CGU colocando em xeque... é tanto que a CPMI da terra vai tirar diretrizes para condenar os programas sociais vinculados à educação para os movimentos. [...] (REPRESENTANTE DO MST /COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, ABRIL/2014).

A existência de uma estreita relação entre os movimentos sociais e sindicais e o Estado, característica do projeto de conciliação de classes presentes nos governos democráticos populares, com mais contundência no governo Lula, influenciou fundamentalmente para o alcance de poucos avanços na Educação do Campo na Reforma Agrária.

No governo Lula eu acho que houve alguns avanços, mas por outro lado eu acho meio complicado porque os movimentos meio que ficou uma relação muito estreita entre movimento e Estado e de certa forma no meu entendimento os movimentos eles só ampliam as suas conquistas com a mobilização e é a gente pode perceber, por exemplo, pelos dados, que várias pessoas estão estudando isso apresentam, na questão da reforma agrária, por exemplo, o governo Lula ele assentou menos de que no governo Fernando Henrique por que o movimento também fez menos pressão de que antes [...] (PROFESSORA DA UFPB E COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA, DEZEMBRO/2014).

O governo Dilma tem por marca, segundo os/as entrevistados/as o retrocesso na Educação do Campo materializado pela permanência da lógica de programas, concepção de programas com perspectivas filosófica, teórica e prática diferente da Educação do Campo defendidas pelos/as trabalhadores/as (PRONACAMPO e PRONATEC), desmonte dos espaços de participação popular e atuação mais tímida do MEC/SECADI.

Há um retrocesso, lamentavelmente um retrocesso mesmo; a começar pelo PRONACAMPO, que a nossa luta, a nossa vontade era por muito mais, até teve pequenas concessões na lei do PRONACAMPO, como a ampliação do EJA, mas não havia perspectiva de ser exatamente o que nós defendemos. Concessão, o tal do PRONATEC é uma agressão a perspectiva filosófica, teórica e prática da Educação no Campo e a desmontagem da SECAD, a transformação da SECAD em SECADI e as pessoas que ocuparam a SECAD, foi um desmonte geral de um pouco de espaço que tínhamos conquistado na estrutura do MEC, foi com Dilma que nós perdemos; perdemos mesmo, lamentavelmente [...] (PROFESSOR DA UFSC, EX-COORDENADOR NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, OUTUBRO/2014).

O PRONACAMPO é o marco do governo Dilma para a educação no campo contendo todas aquelas contradições que também são do Saberes da Terra, do PRONATEC; e nós passamos os quatro anos de governo Dilma lutando para

reafirmar os princípios da educação do campo que a gente foi perdendo na intermediação do PRONATEC. (REPRESENTANTE DA CONTAG, SETEMBRO/2014).

No governo Lula acredito que a atuação da SECAD/MEC foi mais atuante e comprometida do que no governo Dilma, em que considero a atuação do MEC/SECADI mais tímida [...] (REPRESENTANTE DA PRONESE/EDUCAMPO, ABRIL/2015).

Compreender os fluxos e refluxos presentes na caminhada (ciclos) da Educação do Campo nos leva a buscar a análise de Poulantzas (2000) sobre a política atual do Estado capitalista, quando assevera que esta é produto das contradições internas de cada um dos setores e aparelhos de Estado e das contradições presentes nas relações entre eles, por tratar-se de:

1. Um mecanismo de seletividade estrutural da informação dada por um aparelho e de medidas tomadas, pelos outros [...]; 2. Um trabalho contraditório de decisões, mas também de não-decisões por parte dos setores e segmentos de Estado [...]; 3. Uma determinação presente na ossatura organizacional de tal ou qual aparelho ou setor do Estado segundo sua materialidade própria e tais ou quais interesses que eles representam, prioridades mas também contraprioridades [...]; 4. Uma filtragem escalonada por cada ramo e aparelho, no processo de tomada de decisões [...] e; 5. Um conjunto de medidas pontuais, conflituais e compensatórias face aos problemas do momento [...] (POULANTZAS, 2000, p. 136-137).

As contradições inerentes ao Estado e às políticas sociais capitalistas e a certeza de que “os aparelhos de Estado consagram e reproduzem a hegemonia ao estabelecer um jogo (variável) de compromissos provisórios entre o bloco no poder e determinadas classes dominadas [...]” (POULANTZAS, 2000, p. 142) é o chão da análise feita pelos sujeitos da pesquisa sobre a construção da política de Educação do Campo defendida pelos/as trabalhadores/as nos governos FHC, Lula e Dilma ao reconhecerem que a entrada da Educação do Campo no âmbito do Estado impõe limites a classe trabalhadora, a exemplo de aceitar programas distantes das intencionalidades, princípios e características da Educação do Campo (**Quadros 11, 12 e 13**) para “não abrir mais de coisas que foram fundamentais, o PROCAMPO [...]” (REPRESENTANTE DA CONTAG, SETEMBRO/2014) e que a Reforma Agrária pouco avançou nos governos Lula e Dilma, conforme análise apresentada no capítulo anterior.

O dilema é a oportunidade que você tem de garantir algumas políticas fazer com que algumas políticas cheguem, mas por outro lado também uma forma de alimentar antiga forma do Estado fazer política, então nós vivemos o tempo todo nesse dilema[...] a contradição não é do Estado dentro dele com o que ele tá fazendo com a política. A contradição está na educação do campo, com que o Estado faz com a política defendida pelos movimentos, porque não é contraditório o Estado colocar o PRONATEC, mas é contraditório a gente defender uma política onde a gente tem que acordar com o que a gente não concorda, mas ela tá lá. Aí a gente diz assim: eu não quero o PRONACAMPO, mas se a gente diz assim eu não quero PRONACAMPO a gente também é abrir mão de coisas que foram fundamentais, o PROCAMPO em alguns estados ele foi um massacre, um sofrimento porque o

Estado não deu qualquer condição pra fazer isso, mas em outros estados deram certo. O programa Saberes da Terra foi um dilema em muitos estados, mas em muitos lugares ele é uma representação importante (REPRESENTANTE DA CONTAG, SETEMBRO/2014).

O nascimento da Educação do Campo no contexto de consolidação do neoliberalismo e de lutas e pressões dos movimentos sociais e sindicais do campo por políticas públicas traz, segundo Santos (2013, p. 127-128),

características próprias que refletem esse processo de enfrentamento dos trabalhadores *versus* Estado. O primeiro e mais completo (à medida que abrange toda a educação básica, ensino superior, ensino técnico e pós-graduação) é o programa de educação do campo – o PRONERA o qual foi criado no governo FHC num momento que se buscava desviar a atenção dos problemas que ocorriam no campo [...] O único programa especificamente voltado para a educação dos trabalhadores camponeses e seus filhos é vinculado ao Ministério Extraordinário de Desenvolvimento Agrário. E não ao Ministério da Educação como se espera de uma política educativa nacional.

A entrada da Educação do Campo na esfera do Estado pela porta do INCRA/MDA deve-se, por um lado, à não aceitação pelo MEC; a ocupação deste ministério com as intencionalidades, princípios e características da educação rural apresentados nos **Quadros 11, 12 e 13**, com a educação burguesa, a escola capitalista e a posição refratária do mesmo no que diz respeito à pressão dos movimentos sociais e sindicais e à concepção de educação defendida pelos movimentos do campo.

Bom primeiro ocorreu no INCRA, no então Ministério da Reforma Agrária; o INCRA era vinculado ao Ministério da Reforma Agrária, exatamente porque o MEC não aceitou; como dizia o MEC estava discostas. Se ocupava da educação rural, aquela política tradicional e nada de uma diferenciação para uma parcela que fosse desses rurais, significando os assentamentos. Então foi por aí que os movimentos foram buscar o MST; foi buscar o INCRA e aconteceu à margem do sistema [...] com o MEC discostas veio toda a luta das diretrizes, conquistadas as diretrizes do Conselho Nacional de Educação, mas o MEC continuou de costas. O ministro assinou porque não tinha como não assinar a homologação porque a pressão era muito forte, assinou a homologação das diretrizes, mas engavetou, o então ministro Paulo Renato [...] (PROFESSOR DA UFSC, EX-COORDENADOR NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, OUTUBRO/2014).

O mais inusitado, o mais assim digamos, a grande novidade surgiu num projeto educacional num ministério que não era da educação, mas que foi justificado justamente porque ele veio das cobranças, das mobilizações das reivindicações dos movimentos sociais do campo que desaguaram no ministério que é o responsável pela política agrária. Depois eu acho que pelo que a gente tem conhecimento, o MEC sempre foi muito refratário. Só depois definiu outras políticas no âmbito do MEC, porque os movimentos também demandaram questões para o ministério da educação e cultura [...] (PROFESSORA DA UFPB E COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA, DEZEMBRO/2014).

Por outro lado a presença de superidentência do INCRA em todos os estados, a estreita relação entre o MDA e os movimentos sociais e sindicais que lutam pela Reforma Agrária e pela Educação do Campo, a existência da Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA e a possibilidade de formação da classe trabalhadora em uma perspectiva para além da Educação

como Direito, a educação como uma estratégia de formação de uma classe revolucionária possibilitaram tanto a entrada da Educação do Campo na esfera do Estado pelo MDA como a permanência da mesma nesse ministério, apesar da implementação de programas de Educação do Campo e da criação da SECADI no MEC, conforme falas de professores/as de IES, membros do EDUCAMPO/Se e representantes de movimentos sociais envolvidos/as na pesquisa.

Na minha opinião o INCRA iniciou um movimento em favor da construção da Educação do Campo pressionado pelo MST que exigia o acesso à educação para os filhos e filhas de assentados [...] (REPRESENTANTE DA PRONESE/EDUCAMPO, ABRIL/2014).

Bom, acho que assim, a conjuntura, digamos assim ela era desfavorável na conjuntura maior porque no governo de Fernando Henrique era um governo que tinha diretrizes muito claras neoliberais e que ele realmente é [...] depois eu acho assim, que é aqueles eventos que foi o primeiro ENERA ele, ele mobilizou e ao mesmo tempo ele fez de certa forma o movimento coletivamente enxergar mais uma situação que tava todo mundo vivenciando nos assentamentos, que era a questão da exclusão em geral, mais da educação, do não acesso à educação que criou assim, que foi um momento de denuncia muito importante, foi um momento muito importante de aglutinação desses movimentos então foram ações dos movimentos que de certa forma possibilitaram que naquele momento houvesse essa conquista dessa política [...] é que foi uma pressão do movimento, não foi o governo só, ele fez isso por causa da pressão do movimento e porque eu acho que a gente tava vivendo uma conjuntura que a educação por exigência da própria sociedade, do próprio capitalismo estão exigindo um acesso maior, dum nível de escolarização da classe trabalhadora, então a propaganda do governo era que a educação tava universalizada, a educação básica que já tinha noventa e tantos % da população em idade escolar na escola e vem os movimentos denunciando que no campo a situação não é bem essa, então ele confrontava aquela, aquele todo discurso do governo Fernando Henrique de que ele tinha universalizado a educação, todos esses, essas situações foram propícias pra eles conquistarem essa política naquela conjuntura [...] (PROFESSORA DA UFPB E COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA, DEZEMBRO/2014).

Talvez, em relação ao MDA, pelo fato de existir a Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA, de existir o INCRA em todos os estados, os movimentos consigam ter uma incidência, uma pressão, uma participação bem maior. Muito diferente do que é a participação dos movimentos no MEC, que tem só em Brasília, mesmo que muitas vezes os recursos e os programas não saiam, é muito mais difícil a pressão dos movimentos para poder acessar esses recursos que deveriam estar financiando essas políticas [...] o MEC criou uma instância de participação dos movimentos na execução das políticas públicas, que seria a CONEC (Comissão Nacional de Educação do Campo) e que tem vários problemas relacionados à participação dos movimentos. É uma instância que tem ouvido muitas queixas dos movimentos, pois é considerada esvaziada, porque nela consta uma série de secretarias do MEC que não estão presentes nas reuniões dessa comissão, uma comissão que não tem funcionado como uma comissão deliberativa, onde os movimentos vão e o Governo só informa o que está sendo feito, nem acolhe as propostas e as sugestões apresentadas e nem executa as demandas que os movimentos colocam. Então, do que a gente tem podido acompanhar, tem bastante queixa dos movimentos em relação à CONEC (PROFESSORA DA UNB, EX-COORDENADORA NACIONAL DO PRONERA, AGOSTO/2015).

Para além da implementação do PRONERA via MDA, os movimentos sociais e sindicais defendiam a permanência nesse ministérios e consequentemente a não transferência

para o MEC porque havia uma preocupação do PRONERA no primeiro momento perder a identidade com o campo dos/as trabalhadore/as e no segundo ser extinto.

Penso que ainda isso também não está bem articulado, essa questão do Incra e do MEC. Se você pegar o Plano Nacional de Educação que foi aprovado em 2014 você vai ver que a educação do campo está quase invisibilizada [...] O MEC tem uma política que vai de encontro ao que o Incra estabelece. Não há uma articulação entre o órgão executor da política de Educação e o órgão executor da política de Agricultura. O MEC pratica uma política neoliberal de índices e o Incra uma política mais progressista [...] O PRONERA estabelece uma educação na perspectiva da agricultura familiar, uma perspectiva de algo mais soberano. O MEC estabelece uma educação na perspectiva da meritocracia. Se você traz o PRONERA para cá será que ele vai se enquadrar? Não vai. Pode ser que a gente perca essa política que é tão importante para o movimento que trata da terra [...] (REPRESENTANTE DO SÍNTESE/EDUCAMPO, JANEIRO/2016).

A manutenção do PRONERA no INCRA, apesar da existência da SECADI e da Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo (CGPEC) no âmbito do MEC, é vista como um ganho, porque: o PRONERA nasceu de uma demanda da Reforma Agrária; o MDA é mais próximo das questões da Reforma Agrária e aberto a participação dos movimentos sociais e sindicais; é uma reivindicação dos movimentos; o MEC tem muitas amarras burocráticas, sua organização é muito engessada; possibilidade real de se transformar, quando da entrada no MEC, em mais um programa como afirma a representante do MST/Coletivo Nacional de Educação, em entrevista concedida em abril/2016, “iguais a outros que nasciam, que se perderia em grande medida na estrutura pesada do MEC”, cuja visão é compartilhada com outros/as entrevistados/as.

eu acho que o PRONERA ele tem um elemento estruturante na educação do campo; porque a gente não encontrou no MEC, mesmo com esses 10 anos de PRONERA dentro do INCRA, possibilidades de sair das amarras do sistema, da organização sistêmica que têm a educação do Ministério da Educação que é muito engessada [...] a possibilidade de fazer pressão para que algumas coisas aconteçam. A gente tem historicamente uma educação que é muito controlada pela gestão pública, de pouca participação social, pouca interação com a comunidade, de pouco diálogo com os sujeitos, e o PRONERA nasce com esse princípio, isso no PRONERA é uma questão *sine qua non*; não dá pra discutir educação no campo se a gente não consegue trazer os sujeitos e as organizações que eles representam pra esse espaço então o PRONERA incorporou isso porque está no princípio da luta no PRONERA; porque o PRONERA nasceu de uma demanda da reforma agrária; nasceu da demanda de movimento social que luta pela reforma agrária, e esses movimentos que também cunharam a concepção de educação; trazia a isso como princípio [...] o PRONERA possibilitou a construção de um espaço, a comissão pedagógica nacional, que é o espaço que eu diria menos tutelado; não é que não sofra as pressões de um Estado, de um governo porque tá sofrendo como o todo, mas pelo fato da gente ter uma gestão muito mais consciente dessa grandeza, de que é a educação um espaço disputa de modelo, a gente sempre teve essa peça; esse papel com mais clareza e com mais liberdade para construir. No MEC agente entra meio pela porta entreaberta; porque o GPT ele foi construído como o espaço que vamos construindo os diálogos, porque no MEC não tem essa prática; a prática do MEC não é de juntar a sociedade para discutir a política; a prática da educação no Brasil é juntar os sistemas, é o sistema municipal, sistema federal e sistema estadual e, sempre definir como vão operar o direito. É uma porta de ladinho, tem conotações

diferentes. Quando você entra no MEC, você entra pra disputar, porque você fica o tempo todo disputando a compreensão do gestor pela educação do campo e, acho que a clareza desses dois espaços com diferentes papéis pro movimento social do campo, foi fundamental de manter separado [...] porque o movimento entendia que embora tivessem finalidades iguais, que é garantir o direito ao acesso à escola, eles têm papéis políticos diferenciados e se entendia que o PRONERA está no MEC era perder a essência de sua construção, porque a dinâmica do MEC não é a dinâmica do MDA, não é a dinâmica conforme o PRONERA [...] isso sempre ficou muito claro porque manter o PRONERA forte no INCRA é o espaço onde você seja capaz de fazer uma resistência muito mais forte em torno da educação no campo inclusive poder ter força para influenciar esse outro campo que é menos influenciável, que é o espaço do sistema e o máximo que a gente consegue avançar no debate no MEC é falar de comunidade escolar; quando a gente vê nos documentos a participação da comunidade escolar; consulta à comunidade escolar; então é assim a escola em torno da escola; e o PRONERA possibilitou olhar a escola e o entorno da escola que é o princípio da educação do campo (REPRESENTANTE DA CONTAG, SETEMBRO/2014).

A construção da política de Educação do Campo no INCRA foi construída junto aos movimentos sociais a partir de demandas concretas vividas pelos beneficiários da reforma agrária. É uma política específica para os beneficiários da reforma agrária, com a gestão do órgão executor. O MEC ao criar os programas e políticas de Educação do Campo que é um direito dos povos do campo, deve garantir sua concretização, garantir uma política pública que assegure este direito. É somente através do sistema público que poderá acontecer. É preciso que tenha os recursos e os meios para fazê-la. A política do PRONERA permanecer no INCRA/MDA considero fundamental e valioso para o avanço da educação na reforma agrária, cuja confirmação dá-se com a PNERA. Na minha avaliação o avanço da educação nos assentamentos dá-se pelo fato do programa estar sobre a gestão do INCRA, órgão executor da política de reforma agrária (REPRESENTANTE DO MST/EDUCAMPO, AGOSTO/2015).

A Educação do Campo faz parte do conjunto de ações e intervenções públicas direcionadas ao espaço rural brasileiro desde o ano de 2002, quando da aprovação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Segundo a Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo (CGPEC), Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais (DPECIRER), SECADI/MEC (2015)¹⁷⁸, dezesseis estados criaram uma unidade orgânica para coordenar a Educação do Campo (Acre, Amazonas, Bahia, Espírito Santo¹⁷⁹, Maranhão¹⁸⁰, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Paraná¹⁸¹, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Roraima, Rio Grande do Sul¹⁸², Santa Catarina, Sergipe) e em um, o estado de Tocantins, a gerência de Educação do Campo está em processo de formação.

¹⁷⁸ Dados disponibilizados em 2 de março de 2015, via correio eletrônico.

¹⁷⁹ A unidade orgânica responsável pela Educação do Campo encontra-se na Gerência de Diversidade, Subgerência de Projetos Especiais.

¹⁸⁰ Neste estado foi criada uma Superintendência de Educação do Campo.

¹⁸¹ A Coordenação da Educação do Campo foi inicialmente vinculada à Superintendência da Educação, a partir de 2004 constituiu o Departamento do Ensino Fundamental na SEED e em 2007 foi reestruturada e vinculada ao Departamento de Diversidade. Em 2011 passa a denominar-se Coordenação da Educação Escolar do Campo (SEGANFREDO, 2014, p. 20).

¹⁸² A Educação do Campo está no espaço da diversidade.

A institucionalização da Educação do Campo como uma intervenção pública e estatal implica, além das diretrizes nacionais, da criação da SECADI e da CGPEC, de unidades orgânicas (núcleo, setor, coordenação de Educação do Campo) nas Secretarias Estaduais de Educação (SEDUC), o estabelecimento de resoluções estaduais e municipais, concebidas pelos conselhos estaduais e municipais de educação com a participação dos movimentos sociais e sindicais, comitês e/ou fóruns de Educação do Campo normatizando a Educação do Campo.

Pesquisa realizada nos *sites* das SEDUC e dos CEE dos 26 (vinte e seis) estados e do DF e informações obtidas junto às SEDUC, por meio de correio eletrônico¹⁸³, possibilitaram identificar a existência de 15 (quinze) estados com resoluções referentes à Educação do Campo (7 da região Nordeste, 3 do Centro-Oeste, 2 do Sul, 2 do Norte e 1 do Sudeste); 1 (um) com lei instituindo a política de Educação do Campo, o estado de Goiás, 2 (dois) com resolução sobre a Educação Indígena – Ceará e Paraíba, 1 (um) com resolução normatizando a concessão de funcionamento de cursos nas escolas do campo, indígenas e quilombolas, o estado do Rio Grande do Sul; os estados do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Paraíba regulamentaram a oferta da Educação do Campo e da Educação Indígena nas redes estaduais a partir de 2003, um ano após a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; os demais entre os anos 2009 e 2015 - 2009 (Ceará, Pernambuco e Acre), 2010 (Paraná e Sergipe), 2011 (Maranhão), 2013 (Goiás), 2014 (Alagoas e Amapá), 2015 (Bahia, Minas Gerais e Rio Grande do Sul), conforme dados do **Apêndice I**.

A existência de 16 (dezesesseis) estados com unidades orgânicas para coordenar a Educação do Campo, 15 (quinze) estados com resoluções normatizando a Educação do Campo não deixa de ser um avanço na caminhada de construção da Educação no e do Campo, porém considerando que essa caminhada já tem 18 anos, que 12 (doze) das 15 (quinze) resoluções estaduais específicas sobre a Educação do Campo foram criadas entre 2009 e 2015, portanto 7 (sete) a 13 (treze) anos após a regulamentação nacional e que a existência de unidade administrativa e de resolução específicas sobre a Educação do Campo é essencial para a implementação dos programas e projetos, ainda temos muito a caminhar para a existência efetiva e real dos programas e projetos direcionados à Educação do Campo e para transformá-la em uma política pública, constatação que vai ao encontro do que Santos aponta

¹⁸³ Envie email, em 2016, para as secretarias e conselhos estaduais de educação dos 26 estados e DF, solicitando informações sobre a existência de unidade orgânica e resolução sobre a Educação do Campo, obtendo resposta de dois estados – Pernambuco e Maranhão.

em sua tese de doutorado, intitulada **Educação do Campo uma política pública em construção: desafios para Sergipe e para o Brasil**, defendida em 2013.

A Educação do campo apresentada pelo MEC aos municípios é entendida pelos gestores municipais, como programa do governo federal. Será implementada no município enquanto o MEC destinar recursos financeiros para o desenvolvimento das atividades, não havendo recurso específico para o desenvolvimento dos programas não haverá ações de Educação do Campo nas escolas camponesas. Uma evidência da não identificação dos programas como política educacional dos municípios podemos verificar na forma como são organizadas as turmas de educação do campo de determinado programa: elas funcionam à parte das turmas de educação regular na zona rural. Existem as turmas de alunos da educação regular no prédio da escola e existem as turmas dos “Saberes da Terra” que funciona, às vezes, na mesma escola numa sala emprestada. Em nossa opinião essa é uma amostra da fragilidade dessa política mesmo nos lugares onde existe já um conjunto de programas de Educação do Campo em desenvolvimento. A Educação do campo não é incorporada pelos gestores municipais e Estaduais como uma política educacional do município. Para a maioria deles quem faz Educação do Campo é os movimentos sociais do campo, como o MST, a FETASE, o MPA, entre outros (SANTOS, 2013, p. 251).

A materialização da Educação do Campo via programas e projetos, a permanência do PRONERA no MDA e a inexistência de coordenação/gerência coordenadora e/ou executora e de resoluções normatizando a Educação do Campo em todos os estados constituem “num dos principais motivos que levam a uma suspeição sobre o caráter de política pública de Educação do Campo, visto que, ao término de cada projeto, não há garantia de continuidade [...]” (SANTOS, 2013, p. 128) e nos leva a concordar com Seganfredo (2014, p. 166), quando esta afirma que “a Educação do Campo corre sério risco de ser um simples remendo das políticas ditas ‘públicas’, ou seja, um reformismo educacional para compensar os direitos historicamente negados.”

A suspeição sobre o caráter de política pública da Educação do Campo é também compartilhada por Jesus (2015) quando esta analisa a Educação do Campo nos governos FHC e Lula e conclui:

Nesse período, pra dar respostas às denúncias da Anistia Internacional por conta da quantidade de assassinatos no campo, o Governo Federal iniciou em 1998, o primeiro Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA por meio do INCRA/MDA, pois o MEC estava construindo todo um caminho de educação a partir dos critérios da terceira via (entregar a educação para a responsabilidade de programas financiados pelo Banco Mundial) – do tipo Alfabetização Solidária, Educação Profissional pelo Sistema S, Escola Ativa, e nesse contexto, a educação nos assentamentos não era algo que devesse ter um nível de investimento como política pública (JESUS, 2014, s/p).

No que diz respeito à implementação da política a partir das contradições as falas a seguir demonstram essa realidade, visto que para alguns/as entrevistados/as a Educação do Campo ainda não se constitui uma política pública de Educação no e do Campo, “ainda não existe uma política de Educação do Campo à nível nacional (REPRESENTANTE DA

PRONESE/EDUCAMPO, ABRIL, 2015), em função da permanência de programas e projetos com ações desarticuladas e fragmentadas; da existência de princípios contrários dos defendidos pelo Movimento Nacional de Educação do Campo; da permanência do fechamento das escolas do campo; não atender às demandas dos que lutam e fazem, historicamente, a Educação no e do Campo; os programas e os projetos ainda não chegaram às escolas do campo; têm um caráter compensatório, de alívio a pobreza em detrimento do enfrentamento das raízes da pobreza e da desigualdade social, características das políticas conjunturais, portanto não estruturante e, da política educacional imposta pelos organismos multilaterais, em particular, o Banco Mundial (TOMASSI, WARD e HADDAD, 1996); HADDAD *et al*, 2008; JESUS, 2015; MARTINS, 2009); e ter pouca ou nenhuma participação dos/as trabalhadores/as rurais.

Não é, se você entender a política pública como uma política estruturante. Ela é uma política pública com versão de programas, do mesmo modo que está colocada. Ela é fragmentada, de alívio à pobreza, de políticas compensatórias. Nós não temos uma efetiva política educação do campo hoje. Toda a política de educação do campo está pautada em programas e programas são políticas temporárias. É focalizada, pontuada, fragmentada, com recursos limitados (REPRESENTANTE DO MST/COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, ABRIL, 2016).

Bom deveria ser. Ela faz parte do direito do nosso povo e se assim for é uma política pública que deve ser enfrentada com muita clareza e, sobretudo, competência de nossos governantes (REPRESENTANTE DO MPA/EDUCAMPO, SETEMBRO/2015).

Eu acho que programas não são políticas. Eles são estratégias de uma política. A gente tem um decreto o que é uma base de uma política, só que as ações dessa política proposta no decreto elas são ações desarticuladas, são ações enviesadas, então assim eu não considero o PRONERA como uma resposta política da educação do campo, O PRONERA pelas dificuldades, pela vivência que tem, e pelas limitações da sua abrangência o que é para os assentamentos da reforma agrária e, o PRONACAMPO pelos seus princípios e pelas suas ações, primeiro que ele por si só não dá conta da demanda da política educação do campo o que são programas que o MEC faz dispersos não tem articulação entre si, muitos deles e, segundo porque os princípios e as ações que estão propostas ali, elas são contrárias a muito daquilo que o movimento defende pra uma política da educação do campo (REPRESENTANTE DA CONTAG, SETEMBRO/2014).

Eu acho que na concepção é, mas essa política ainda não chegou no chão da escola. (PROFESSORA DA UFPB E COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA, DEZEMBRO/2014).

Então não é uma política pública efetiva porque justamente ela não atinge o sistema como um todo. Acho que ela é um início de construção de uma política pública né, que está digamos numa certa dimensão do Estado brasileiro. Se tomarmos o Estado brasileiro como governo da união eu acho que até Opa! Já podemos dizer que temos sinais interessantes de Educação do Campo como política pública. Agora enquanto pratica pedagógica efetiva, não é política pública de jeito nenhum; nem do ponto de vista qualitativo e nem do ponto de vista quantitativo; o que nós estamos assistindo aí é fechamento de escolas cada dia mais (PROFESSOR DA UFSC, EX-COORDENADOR NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, OUTUBRO/2014).

Eu não sei se é uma política pública porque política pública é aquilo que nós podemos garantir estar assegurado e você vai garantir. Eu não sei se ela aponta pra uma construção de uma política pública muito significativa para o povo do campo. Tudo o que nós já construímos está aqui, mas acho que tem alguns passos que precisam ser dados e que precisam ser mais considerados dentro do Governo, do MEC. Tem umas coisas ainda que precisam ser melhor fortalecidas para serem compreendidas como uma política efetiva [...] Então, a gente entende que uma política pública, claro que ela é da luta do povo. Nada vai se concretizar para os trabalhadores fora da luta, mas tem alguns passos que nessa concretude como política pública, esses desafios aí eles vão ter que ir sendo superados. O material didático, por exemplo, ele não chega ainda para todos. Se fosse uma política pública teria que garantir, precisa garantir algumas coisas (REPRESENTANTE COLEGIADO TERRITORIAL DO ALTO SERTÃO, JUNHO/2015).

Para outros/as entrevistados/as a Educação do Campo constitui uma política pública, mesmo que em estágio embrionário e ofertada por meio de programas, porque seus princípios atendem às demandas dos povos do campo, os programas, projetos e ações possibilitam enxergar o campo, antes invisível.

Sim completamente; política pública de afirmação da esfera pública; do espaço público, ainda que as contradições existam lá entendeu, e acho que isso é uma coisa importante da gente refletir porque esse movimento nacional pela política pública, em vários momentos enxerga a educação do campo como uma política focal entendeu, porque tem um foco num segmento entendeu, porque canaliza a ação para determinados programas que podem não estabelecer essas conexões então essa é uma tensão que a gente tem que enfrentar e só vai enfrentar quando a gente conseguir entender, ocupar o campo e ocupar a cidade ou então ocupar a educação do campo e ocupar o Ministério da Educação nas suas outras frentes [...] (PROFESSOR UFPA, COORDENADOR DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA E MEMBRO DO FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, DEZEMBRO/2014).

Sim, Todavia, em estágio embrionário. Há a carência de repensar o campo brasileiro de forma macro, sem desconsiderar as raízes íntimas de cada povo/sujeito. Para a solidificação deste sentir, é fundamental a introdução nos currículos das crianças/adolescente/jovens/adultos/idosos/educando do campo de uma visão solidária voltada para a vida e não exclusivamente para a mercado/consumo (REPRESENTANTE CEE/EDUCAMPO, JUNHO/2015).

Sim, pois ela em seus principais princípios está voltada a atender às demandas dos povos do campo. A educação do campo vai além de uma sala de aula, tem respaldo, também, no tocante ao saneamento básico, saúde, lazer, esporte, enfim, educação do campo é qualidade de vida (REPRESENTANTE FETASE/EDUCAMPO, AGOSTO/2015).

É uma política pública bem espalhada. Há várias vertentes, vários programas. Se a gente conseguisse passar a fazer uma discussão sobre como unificar essas ações, tivesse como qualificar essas ações e formar mais gente. Que a universidade pudesse abrir outros processos de Licenciatura em Educação do Campo. E os planos municipais de educação. Eu estou felicíssimo com o Plano Municipal de Educação de Simão Dias. Ele é educação do campo (REPRESENTANTE DO COLEGIADO TERRITORIAL SERTÃO OCIDENTAL, JUNHO/2015).

Penso ser importante lembrar que “falar de Políticas Públicas significa termos presente as questões das estruturas de poder e de dominação, dos conflitos, das disputas entre direitos, necessidades, carências e privilégios” (MOLINA, 2010, p. 113), questões ainda pouco enfrentadas na construção das políticas públicas e da Educação do Campo.

A Educação e a escola que ainda estão no campo são a velha e conhecida Educação Rural ou Educação para o meio Rural e a escola pequena, sem estrutura, abandonada e invisibilizada pelo Estado porque as portas do MEC ainda estão semi-abertas para a Educação do Campo, mas, contraditoriamente, necessária para os/as trabalhadores/as, por ser a única que eles/elas podem acessar no espaço onde vivem e trabalham.

as portas do Estado, e do MEC em particular, que sempre estiveram com as maçanetas trancadas, ao se abrirem, continuam, em grande medida, com as dobradiças emperradas. São amarras burocráticas, de normas e leis autoritárias e excludentes, de orçamento exíguo e não priorizados pelos setores que o controlam, de funcionários com pensamentos arraigados, de falta de profissionais em quantidade e formação adequada (MIUNARIM, 2005, s/p).

Apesar da inexistência da política pública de Educação do Campo, da permanência na condição de programa e da continuidade do PRONERA no MDA a Educação do Campo adentra no MEC e tem por instrumentos norteadores e “asseguradores” da oferta dessa educação para os povos do campo a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN) e os Planos Nacionais de Educação (PNE), instrumentos normativos, técnicos e políticos da Educação brasileira, mas o que dizem sobre a Educação no e do Campo?

A luta pela construção e efetivação de uma Educação no e do no Campo implica, além da realização de duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica no Campo (1998 e 2004), da aprovação e instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), da instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003 e da SECAD em 2004; a inclusão desta nos marcos legais que normatizam a Política de Educação no Brasil, ou seja, nas Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBNs); nos Planos Nacionais de Educação (PNE 2001/2010 e 2014/2024) e; nas resoluções dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação.

Com a intencionalidade de verificarmos a presença da Educação do Campo no marco legal da política educacional brasileira, analisamos as referidas documentações, com a clareza de que

Muitas das ações do Estado que ultrapassam seu papel repressivo e ideológico, suas intervenções econômicas e sobretudo os compromissos materiais impostos pelas classes dominadas às classes dominantes, uma das razões do consentimento vêm inscrever-se no corpo da lei, fazendo parte de sua estrutura interna. A lei apenas engana ou encobre, reprime, obrigando a fazer ou proibindo. Também organiza e sanciona *direitos reais* das classes dominadas (claro que investidos na ideologia dominante e que estão longe de corresponder em sua aplicação à sua forma jurídica) e comporta os compromissos materiais impostos pelas lutas populares às classes dominantes. (POULANTZAS, 2000, p. 82, grifos do autor).

A primeira LDB, fixada pela lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, não trata da

Educação no e do campo, porém contêm 8 (oito) artigos direcionados a Educação Rural¹⁸⁴, revelando “uma preocupação especial em promover a educação nas áreas rurais para frear a onda migratória que levava um grande contingente populacional do campo para as cidades, gerando problemas habitacionais e estimulando o crescimento dos cinturões de pobreza hoje existentes nos grandes centros urbanos” (BRASIL/MEC/SECAD, 2007a, p.16).

Art. 20. Na organização do ensino primário e médio, a lei federal ou estadual atenderá: a) à variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais; Art. 31. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses; Art. 32. Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades; Art. 47. O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos: a) industrial; b) agrícola; c) comercial; Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos; Art. 57. A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio; Art. 79. As universidades constituem-se pela reunião, sob administração comum, de cinco: § 1º O Conselho Federal de Educação poderá dispensar, a seu critério, os requisitos mencionados no artigo acima, na criação de universidades rurais e outras de objetivo especializado e; Art. 105. Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais.

No que tange à segunda LDB, lei nº 5.692/71, elaborada e sancionada em plena ditadura empresarial militar, quatro questões merecem destaque: restrição da normatização das diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus; exclusão do ensino superior; diminuição do número de artigos referentes à educação rural, apenas 4 (quatro) e; fortalecimento da “[...] ascendência dos meios de produção sobre a educação escolar, colocando como função central da escola a formação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação geral do indivíduo” (BRASIL/MEC/SECAD, 2007b, p.16). Essa concepção utilitarista da educação também estava presente na educação para as regiões rurais, cujos cursos e currículos eram direcionados para a formação de mão de obra necessária a produção agrícola capitalista.

¹⁸⁴ Segundo Wertheim e Bordenave (1981, p. 13-14), a educação rural tem por características: “[...] a) a educação rural que se oferece nas zonas rurais não corresponde às necessidades de seus habitantes; b) os conteúdos e métodos de ensino que caracterizam a educação nitidamente urbana são diretamente transpostas para as zonas rurais; c) o calendário escolar não atende às características da produção local; d) os problemas de evasão e de repetência são ainda mais graves do que aqueles encontrados na zona urbana, sendo também elevados os índices de analfabetismo; e) existe uma acentuada dicotomia entre a educação formal nas áreas rurais e os escassos programas de educação não-formal que se desenvolveu nesse meio; f) um grande número de professores das zonas rurais não completou seus estudos primários ou secundários, recebendo, além disso, uma remuneração muito baixa; g) a escola, estruturada de maneira muito semelhante à escola urbana, encontra-se quase que totalmente desvinculada da comunidade onde se insere [...]”

Art. 11. O ano e o semestre letivos, independentemente do ano civil, terão, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais, caso estas sejam adotadas; 2º Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino; Art. 47. As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos destes entre os sete e os quatorze anos ou a concorrer para esse fim mediante a contribuição do salário-educação, na forma estabelecida por lei; Art. 49. As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades; Art. 51. Os sistemas de ensino atuarão junto às empresas de qualquer natureza, urbanas ou agrícolas, que tenham empregados residentes em suas dependências, no sentido de que instalem e mantenham, conforme dispuser o respectivo sistema e dentro das peculiaridades locais, receptores de rádio e televisão educativos para o seu pessoal.

A LDBN vigente, lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, contém, diretamente, um único artigo, o Art. 28, que trata sobre a oferta da educação básica para a população rural:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria.

Os Art. 23 e 26 abrangem indiretamente a Educação no e do campo ao preverem que o calendário escolar e os currículos da educação básica devem adequar-se às peculiaridades locais e serem complementados por uma parte diversificada que dê conta das características e especificidades regionais e locais.

Art. 23 A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Além do Art. 28, 23 e 26, os arts. 3º e 61 ao reconhecerem a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e a diferença, possibilitam

definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, romper com um projeto global de educação para o país. A idéia de mera adaptação é

substituída pela de adequação, o que significa levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizado do estudante e o que é específico do campo. Permite, ainda, a organização escolar própria, a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (BRASIL/MEC/SECAD, 2007b, p. 16).

O primeiro PNE, aprovado pela lei n. 12.172, de 9 de janeiro de 2001, fruto de um processo de negociação entre a sociedade civil e o Estado e de pressões e acordos internacionais¹⁸⁵ que visavam ampliação dos indicadores educacionais, incluindo a redução e extinção do analfabetismo, vigorou no período de 2001 a 2010 e previa: elevação global do nível de escolaridade da população; melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O alcance de tais objetivos significava que a educação tinha que chegar a todos os cantos e recantos do país e que toda a população, independente se da cidade ou do campo, tinha que ser atendida, portanto, beneficiada com as ações de educação pública e/ou privada.

Entretanto, segundo Munarim (2011, p. 53),

Esse PNE é um dos últimos atos de um período de muitas reformas educacionais – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) etc. – baseados em consenso imposto pelos organismos internacionais, mormente o Banco Mundial, aos países do capitalismo dependente como o Brasil. E as prescrições desses organismos orientavam-se, antes de tudo, pela racionalidade econômica que embasa o projeto dominante de desenvolvimento capitalista.

Apesar de a população do campo vivenciar os mais baixos indicadores educacionais e que os ousados objetivos do PNE 2001/2010 só poderiam ser atingidos se a educação fosse direcionada para todos, incluindo os que estavam e os que não estavam na escola, tanto da área urbana como da rural, o mesmo contém somente cinco metas exclusivas para a Educação no e do campo, número que confirma a prevalência da racionalidade econômica em detrimento do direito.

1. As metas 17 e 25 da Educação Básica, Ensino Fundamental que determinam: prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o

¹⁸⁵ Acordos internacionais firmados em vários foros, especialmente na Conferência Nacional de Educação para Todos, em Jomtien, no ano de 1999, e posteriormente, na Conferência de Dacar (2000) e na Reunião de Ministros da Educação da América Latina e Caribe (2001). (BRASILIA, UNESCO, 2001).

acesso à escola por parte do professor e prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio, respectivamente.

2. As metas 12 e 13 da Educação Tecnológica e Formação Profissional que preveem a reorganização da rede de escolas agrotécnicas, de forma a garantir que cumpram o papel de oferecer educação profissional específica e permanente para a população rural, levando em conta seu nível de escolarização e as peculiaridades e potencialidades da atividade agrícola na região e o estabelecimento junto às escolas agrotécnicas e em colaboração com o Ministério da Agricultura de cursos básicos para agricultores, voltados para a melhoria do nível técnico das práticas agrícolas e da preservação ambiental, dentro da perspectiva do desenvolvimento auto-sustentável, respectivamente.
3. E por fim, a meta 26 do item Financiamento e Gestão, ao determinar que a organização da educação básica no campo, deve ser feita de modo a preservar as escolas rurais no meio rural e ser imbuídas dos valores rurais.

Cabe salientar que a existência do PNE e a inclusão dessas metas não asseguram sua implementação nem alteram a lógica e direção da política educacional visto que:

Os planos educacionais brasileiros, por tradição, têm sido elaborados sob a incumbência de gabinetes ministeriais ou de comissões contratadas para esse fim. Ostentam, quase sempre, programas ou projetos com características setoriais, pontuais, e enfoques meramente economicistas. A maioria deles vincula educação e desenvolvimento, visando a formar 'recursos humanos, capital humano', sem conceber a educação como instrumento que, a serviço de todos, enseje aumentar a probabilidade da criação científica, artística e cultural, resultando na emancipação social e política. Além de peças burocráticas não cumpridas, tais planos são exemplo de que, no Brasil, a educação nunca foi uma prioridade: basta ver os percentuais do PIB (Produto Interno Bruto) destinados à consecução de suas metas, qualitativas ou quantitativas (CONED, 1997, s/p).

Considerando o programa da área de educação do PT e as medidas do governo Lula/Haddad, podemos constatar que não romperam com a lógica neoliberal. Toda política educacional do governo da Frente Popular tem como referência a legislação educacional (LDB e EC 14/96) e o PNE (Lei 10.712/01), que estão a serviço da reforma do Estado e dos ditames do Banco Mundial e do FMI (COSTA, NETO e SOUZA, 2009, p. 34).

O PNE, conforme é de lei, foi iniciativa do Ministério da Educação, que o coordenou, mantendo-se quase absolutamente fechando às tentativas de influência e inclusão de propostas por parte do Movimento de Educação do Campo que se engendrava. Grosso modo, o PNE constitui-se numa antipolítica pública de educação do Campo na medida em que é unilateral e excludente. Todo o pouco que o PNE propõe referente ao rural é, pois, rejeitado pelos sujeitos que compõem o Movimento de Educação do Campo, seja porque são metas insuficientes, seja porque é o antípoda da qualidade por eles requerida [...] o PNE reflete exatamente a visão urbanocêntrica, aparente, preconceituosa e afirmadora das desigualdades

sociais no campo, que sempre embasara as políticas educacionais brasileiras (MUNARIM, TAMANINI, HARDT, BITTENCOURT, CONDE e PEIXER, 2009, p. 58).

Considerando que a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, se constitui um espaço de negociação da política de educação, discutiu e aprovou um documento de referência para o segundo Plano Nacional de Educação, o PNE 2014/2024, sentimos necessidade de analisar o documento final desta conferência para verificarmos se a Educação no e do campo se configurou em uma preocupação de seus participantes, sejam delegados /as representantes do Estado e da sociedade civil, convidados /as, observadores /as e assessores /as.

A Educação no e do campo foi pauta de discussão e de negociação desta instância de participação e controle social e integra o Eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: inclusão, diversidade e igualdade, contando com 38 (trinta e oito) proposições¹⁸⁶ que visam a garantia de uma efetiva implantação de uma política nacional de educação do campo como direito humano, princípio do respeito à diversidade cultural e meio de superação das desigualdades socioespaciais, étnico-raciais, de gênero, geração, orientação sexual e de pessoas com deficiências.

Dentre o conjunto de proposições, destacamos algumas que consideramos centrais para a transformação dos programas, projetos e ações de educação no e do campo existentes em uma política pública:

Consolidar uma política nacional para a educação do campo e da floresta (de caboclos/as, indígenas, extrativistas, ribeirinhos/as, pescadores/as, quilombolas, migrantes de outras regiões brasileiras e estrangeiras, agricultores/as familiares, assentados/as, sem-terra, sem-teto, acampados/as e de segmentos populares dos mais diversos matizes), articulada com o fortalecimento do projeto alternativo de sustentabilidade socioambiental que assegure a formação humana, política, social e cultural dos sujeitos, a partir do documento *Referências para uma Política Nacional da Educação do Campo do Ministério da Educação e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade* (MEC/SECAD), das propostas da Comissão Nacional de Educação do Campo e em diálogo com os movimentos sociais do campo.

Garantir a oferta e permanência e ampliar o acesso à escola do campo, de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos/ as, de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, entre outras, residentes nas zonas rurais, em todas as etapas da educação básica e na superior, observando-se que o atendimento infantil deve ser oportunizado na própria comunidade, e garantindo-se, para os demais casos, o transporte escolar intracampo.

Criar e manter as escolas do campo de acordo com os padrões básicos de infraestrutura que contemplem: transporte escolar intracampo, equipamentos tecnológicos de informação, comunicação e agrícolas, material didático, acervo bibliográfico, quadra esportiva, laboratórios científicos e de informática com acesso

¹⁸⁶ Para conhecimento de todas as proposições, consultar CONAE 2010 Conferência Nacional de Educação; Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento Final. (MEC, 2014b).

à internet com qualidade, a qualificação e formação continuada para o uso das tecnologias pelos/as educadores/as, custeada pelo poder público, salas de aula adequadas e equipadas.

Criar política de incentivo para os/as professores/as que atuam no campo, para evitar a rotatividade e, com isso, garantir um processo educativo sem interrupções e de qualidade.

Desenvolver uma política pública de financiamento da educação do campo, adequada ao atendimento de todas as necessidades da educação nacional, com definição de padrão de qualidade, tomando-se por base o custo-aluno/a. A educação escolar do campo demanda mais recursos que a urbana, quando se considera a localização da instituição de ensino. Por isso faz-se necessário um valor *per capita* maior para os/as estudantes das escolas do campo.

Reconhecer e validar as práticas de ensino e a cultura de comunidades tradicionais e movimentos sociais, respeitando-se as diretrizes curriculares nacionais, assim como a promoção da formação inicial, continuada, por área e habilitação, de professores/as para a educação do campo, em nível de licenciatura e cursos técnicos, *lato sensu* e *strictu sensu*, de forma a propiciar a elaboração e desenvolvimento de propostas pedagógicas e materiais didáticos coerentes com as realidades locais e regionais. Deve-se também garantir que a contratação de docentes de educação básica, para atuar em unidades escolares do campo, se efetive mediante a realização de concurso público específico, referenciado por bibliografia que contemple as distintas dimensões dessa realidade educacional.

Assegurar que as secretarias de estado de educação atuem junto aos conselhos estaduais de educação, para procederem à regulamentação do conjunto das diretrizes educativas do campo, publicadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e onde houver conselho municipal de educação, que estes estimulem/apóiem os municípios para assim procederem (BRASIL, 2010c, p. 135-140).

Sem negar a importância da CONAE, assim como das demais conferências das políticas sociais, recorro a Jesus (2015) para mostrar as contradições, as correlações de forças e os embates presentes nesses espaços.

Uma das mais expressivas Conferências ocorreu em abril de 2010 com o objetivo de se elaborar proposta para o Plano Nacional de Educação – PNE. Essa conferência contou com 3.500 participantes 3 dentre professores da rede de educação básica e superior, estavam lá um número significativo de comissionados do poder executivo, órgãos de controle, entidades religiosas, empresários e instituições de empresários, representantes das escolas e faculdades privadas, dentre outros. Essa conferência já anunciava que era apenas um espaço de aparente democracia, mas uma porta aberta para os interesses privados deliberarem mais uma vez sobre os destinos da educação brasileira e, foi exatamente o que aconteceu. Após essa conferência o Governo conciliatório com a burguesia empresarial elaborou um projeto de lei de Plano Nacional que desrespeitava as deliberações da própria CONAE (JESUS, 2015, p. 178-179).

O segundo PNE, aprovado pela lei 13.005/14, de 25 de junho de 2014 tem 9 (nove) diretrizes que visam: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como

proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos /as profissionais da educação; e promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental e 20 (vinte) metas para serem alcançadas¹⁸⁷.

Dentre as 20 (vinte) metas, 11 (onze) contêm estratégias voltadas à Educação no e do campo¹⁸⁸, realidade que demonstra uma ampliação da presença da Educação do Campo na política de educação, considerando os poucos frutos encontrados na colheita feita junto à LDB e o primeiro PNE (2001/2010) porque a correlação de forças nesse período era completamente desfavorável aos movimentos sociais e sindicais. Por isso o PNE não se refere ao que foi discutido na CONAE.

Ass lutas e embates históricos, protagonizados pelos movimentos sociais e sindicais rurais, pelos/as educadores/as e educandos/as das escolas localizadas no campo, especialmente as dos assentamentos da Reforma Agrária, por algumas universidades públicas, (UNB, UFS, Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal da Bahia – UFBA, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG), pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo e pelo FONEC aliado a experiência do PRONERA, foram essenciais para que a Educação do campo entrasse nas pautas de discussões, negociações e de deliberações do MEC, do CNE e da CONAE 2014.

a construção de políticas públicas como ação do Estado é fruto da luta e do embate entre as classes sociais [...] A cada momento, a depender das dinâmicas e opções conjunturais, a política educacional poderá avançar ou retroceder numa determinada direção e orientação política a partir do Estado e, a depender da correlação de forças que se estabelece na sociedade, poderá estar mais próxima ou mais distante dos anseios da classe trabalhadora (ROCHA, 2014, p. 58-61).

Dentre as 11 (onze) metas merecem destaque as de número 2 - Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE e, 7 - Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb, por conterem com 2 (duas) e 4 (quatro) estratégias, respectivamente, que preveem ações para a Educação do Campo, respectivamente.

¹⁸⁷ Para conhecimento das 20 metas, consultar Lei n. 13.005/14, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e da outras providências.

¹⁸⁸ Metas/Estratégias: 1/Estratégia 10; 2/Estratégias 6 e 10; 3/Estratégia 10; 5/ Estratégia 5; 6/ Estratégia 7; 7/ Estratégias 13, 14, 26 e 27; 10/ Estratégia 10; 11/ Estratégia 9; 12/ Estratégia 13; metas 14 e 15/ Estratégia 5, respectivamente.

Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas (Estratégia 6) e estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades (Estratégia 10).

Garantir transporte gratuito para todos /as os /as estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória [...] visando a reduzir a evasão escolar e /o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local; desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais; consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas [...]; desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os /as alunos /as com deficiência (Estratégias 13, 14, 26 e 27).

A maior presença da Educação do campo na Educação brasileira e nos marcos legais dessa política é também vista pelos/as professores/as e militantes da Educação no e do Campo, participante da pesquisa, ao avaliarem o PNE/2014 no que tange ao direito à educação dos/as trabalhadores/as rurais e à Educação do Campo, comparando-o com o PNE 2001, porém com a clareza necessária à análise das políticas sociais do mundo capitalista, quais sejam: não se faz política social sem embate, sem confronto de interesses de classes e contradições; há uma distância entre o legal, previsto nos marcos normativos, e o real, o efetivamente executado; os interesses econômicos e privados prevalecem hegemonicamente, “a participação da sociedade civil não foi levada em consideração uma vez que, o movimento Todos pela Educação influencia e orienta a política pública de educação” (REPRESENTANTE DO MST/EDUCAMPO); a implementação do todo e/ou de partes impõem uma permanente pressão e vigilância da classe trabalhadora sobre o Estado; a visão de mundo e a concepção das políticas públicas são influenciadas pelo lugar que se ocupa na sociedade e na luta.

Os/as entrevistados inseridos/as diretamente na luta para inserir a Educação do Campo na CONAE e conseqüentemente no PNE 2014/2014 apontam alguns avanços, no caso específico, a representante da CONTAG, os professores da UFSC e da UFPA e o representante do CEE/EDUCAMPO.

Então se a gente olhar o Plano Nacional de Educação, o anterior e o de hoje a gente encontra mudança significativa. O Plano Nacional anterior ele tinha duas ações para educação do campo, duas pernas que é pra acabar com as turmas seriadas e incrementar o transporte escolar e o resultado disso são 24 escolas fechados nos últimos anos. O novo Plano Nacional ele consegue incorporar a partir da CONAE o sentido e à demanda da educação no campo nas suas diversas instâncias. Então não

tenho uma meta para educação do campo, mas tem assim, é formação de professores, garantia entre a formação de professores nos diversos segmentos indígenas que não dá e do campo. Então ele aparece com mais agilidade, visibilidade a demanda constituída pela educação do campo, embora não consiga mexer na lógica da PNE, que é uma lógica privatista entendeu, mas do ponto de vista da inserção, do reconhecimento da temática, não só olhando a escolinha, mais na formação de professores, olhando a pesquisa, então isso eu acho que deu um salto de qualidade que foi dado num plano pra outro [...] (REPRESENTANTE DA CONTAG, SETEMBRO/2014).

Não é exatamente tudo aquilo que nós queríamos, mas houve inserção interessante, foi elaborado com a nossa participação, a nossa que eu digo o próprio PRONERA, o Movimento de Nacional de Educação no Campo, o FONEC; aliás, o FONEC, o FONEC diga-se eu estava participando da última CONAE e foi aí numa conversa de corredor que nasceu o FONEC, numa conversa de corredor daquelas olha escuta tá na hora de nós rearticularmos, reavivarmos a antiga articulação nacional em novos termos; em termos atualizados, foi ali, mas de todo modo já existia e não foi à toa que nasceu o Plano Nacional, já existia a trincheira PRONERA; então desde o PRONERA nós tínhamos uma inserção muito significativa nas discussões sobre a proposta de plano Nacional que nasceu a partir da CONAE, e foi pro congresso, aquele vai e volta, teve muito retrocesso, perdemos bastante, mas a educação do campo está muito presente. Então se compararmos plano pra plano; o que foi de 2001 que não citava nada, exceto quando fazia referência à educação rural. Era pra dizer que as escolas multisseriadas tinham que ser transformadas em escolas seriadas; que já é uma agressão era isto que aparecia no plano; agora no novo plano aparece em vários eixos, é nos eixos centrais; aparece enfim a questão é mais na luta política [...] Minha preocupação é como isso vai fazer-se pratica política nos estados e nos municípios; esse é o drama (PROFESSOR DA UFSC, EX-COORDENADOR NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, OUTUBRO/2014).

Eu acho que o movimento, a correlação de forças entendeu; ela é sempre contínua, às vezes a gente pode até não enxergar, mas é sempre continuo; e também é sempre contraditório num segue uma linha linear de evolução entendeu? Então é, e a gente não pode esquecer que nós estamos trabalhando no espaço do contra hegemonia; a hegemonia é sempre da perspectiva mercadológica, da racionalidade técnica, o que a gente está fazendo é sempre o espaço contrário a essas situações. Então eu penso que a gente tem avançado nas conquistas assim, do que é pro que era; eu vou dar um exemplo concreto, se você for pegar o PNE aprovado esse que encerrou; claro que havia metas para as escolas multisseriadas, para a étnico-racial. O PNE não reconhecia essas modalidades de educação; agora não, agora há as metas dos vários segmentos e nas estratégias estão lá, o enfrentamento das desigualdades, afirmação, tá entendendo, então isso são conquistas significativas, mas no plano legal; no plano institucional. Aí eu quero te dizer assim, que eu acredito, desacreditando, porque é lógico que é importante ter no PNE dizendo quem vai universalizar pra escola; e que tenha uma estratégia que diga até tanto tempo você tem que universalizar no campo, mas aí só quando a gente vê as estatísticas [...] são do próprio MEC, você vai ver lá só 6 de 10 crianças estudam na pré-escola e estudam não em pré escolas, estudam porque estão lá encostadas com seus irmãozinhos; então o que significa universalizar a pré escola no campo? Num é uma coisa, eu diria, é viável? Claro que é viável se o investimento fosse suficiente, se a vontade política, se a pressão, mas não é uma coisa simples, entendeu? Então a mesma coisa acontece para os outros níveis de ensino e modalidade, por exemplo: o governo diz; aí eu já tenho que atingir um patamar de 25% de atendimento. A gente vê que no campo não chega nem a 3 e se a gente considerar o todo não chega nem a 7, pra 25 não é qualquer coisa, então muita gente acha tímido. É tímido porque a gente queria universalizar, passar de 7 para 25. Não estou dizendo com isso que não vai acontecer, que não é um avanço, mas que vai depender sempre da correlação de forças e da pressão que a gente conseguir até com o próprio financiamento. A gente queria 10%, mas quando é que vai ser os 10% entendeu? Eu enxergo dessa forma. Estou tentando até fazer uma análise específica do que foi aprovado nas várias modalidades e o que tem de estratégia pra mostrar a distância, não é pra dizer não vai acontecer, é letra morta

que está lá, mas é pra gente saber que daqui pra cá vai exigir um esforço de incidência muito grande. Não basta colocar lá para achar que vai assegurar (PROFESSOR UFPA, COORDENADOR DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA E MEMBRO DO FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, DEZEMBRO/2014).

Em relação ao Plano Nacional vigente de 2001 a 2010, tivemos pífias ações. Com a sanção da Lei Federal 13.005, de 2014, a educação do campo foi contemplada em várias estratégias, cabendo aos fóruns e similares monitorarem o seu cumprimento e participarem ativamente na fiscalização dos Planos Municipais de Educação e do Plano Estadual de Educação. Infelizmente esses não tiveram a massacrante participação dos povos considerados em causa (REPRESENTANTE DO CEE/EDUCAMPO, JUNHO/2015).

Importante ressaltar que para os/as entrevistados/as não envolvidos/as na construção da CONAE os avanços são insignificantes, considerando a histórica negação da educação para os povos do campo e, tanto os/as que defendem que houve avanços como os que afirmam que as conquistas são infímas, a implementação destas depende da pressão da sociedade, por meio dos movimentos sociais e sindicais.

Em relação aos recursos nós tivemos alguns avanços: sobre o financiamento da Educação está claro de onde vão ser tirados os recursos. Em relação à universalização há um avanço. Sobre as graduações também teve avanços em metas. O grande retrocesso é a discussão da meritocracia. São 36 estratégias para a meritocracia. Então, eles deram de um lado e tiraram do outro (REPRESENTANTE DO SINTESE/EDUCAMPO, JANEIRO/2016).

No que tange as metas do PNE, há um registro de ações para Educação do Campo, que na minha opinião não significa avanço significativo. Entretanto, enfoca questões antes não abordadas, no PNE anterior (REPRESENTANTE DA PRONESE/EDUCAMPO, ABRIL/2015). Eu não acompanhei esse, essa elaboração do PNE e li só muito rapidamente as questões, eu acho que de qualquer maneira é um avanço, porque nunca antes foram contemplados as especificidades do campo num Plano Nacional de Educação, isso já é também uma conquista do movimento, porque essas reivindicações, as lutas do movimento fizeram com que a educação do campo entrasse na pauta, nos programas, nas políticas. E esse movimento sem ele não teria sido contemplado não só lá no PNE, mas nas diretrizes da educação infantil, nas diretrizes curriculares da educação básica, e nesses outros documentos que são gerais, mas que foram incluídas questões, demandas da educação do campo. E é digamos assim, ele não foi, não avançou tanto quanto se queria, mas ele contemplou em alguns, em vários elementos tem questões entre as metas e as, as não sei como é que chama, as submetas, as ações foram contempladas em vários, em vários itens lá dentro. Agora eu assim, eu não tenho muita fé em Plano Nacional de Educação, porque essas metas, essas que constam no plano, se não houver uma pressão pra que elas se efetivem, não porque a gente teve o outro plano que avançou? Por exemplo, ele colocava que deveria ser erradicado o analfabetismo naqueles 10 anos; não erradicou, agente ainda tem um percentual muito alto, principalmente no campo, de analfabetos, então eu não tenho muita fé não (PROFESSORA DA UFPB E COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA, DEZEMBRO/2014).

Uma leitura crítica das LDBs e dos PNEs, à luz das concepções e propostas de Educação do Campo dos movimentos sociais e sindicais, demonstra que a educação que chega ao campo não atende aos interesses dos/as trabalhadores/as rurais; está distante da realidade educacional do campo; não atende às demandas educacionais dos movimentos

sociais e sindicais do campo e vem percorrendo uma caminhada de (des)construção da proposta de Educação no e do Campo construída pelos movimentos sociais e sindicais a partir da segunda metade dos anos 1990, cujo passo inicial foi a realização do I ENERA.

Segundo Ribeiro (2010, p. 193) e Pires (2012, p. 92), respectivamente,

Apesar do reconhecimento, registrado na legislação e em algumas iniciativas governamentais, de que a educação é um direito dos trabalhadores/as rurais em igualdade de tratamento com os trabalhadores/as urbanos, a realidade da escola, seja no campo seja a das periferias urbanas, mostra que ainda se mantém uma longa distância ‘os propósitos reais e os propósitos proclamados’, nas instituições escolares brasileiras [...]

Em que pese o aparato normativo legal, sérios problemas ainda persistem. Alguns deles são comuns à realidade da Educação Básica do campo e das áreas urbanas, tais como: a falta de escolas para atender a todas as crianças e jovens; a existência de muitos(as) adolescentes e jovens fora da escola; a falta de infraestrutura adequada nas escolas; docentes sem a formação necessária; falta de uma política de valorização do magistério; a permanência dos altos índices de analfabetismo; e falta de uma política de financiamento. Ao lado desses problemas, encontram-se outros específicos da realidade educacional do campo: inadequação dos calendários escolares; currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos.

Uma questão que considero importante, é a sinalização de contradições no âmbito da construção e/ou (des)construção da Educação do Campo, tanto por quem a concebe como política pública como pelos/as que defendem que ainda se tem muito a caminhar para transformar os atuais programas e projetos em um Política Pública Estruturante, com práticas educativas e pedagógicas socialmente referenciadas, emancipatórias e revolucionárias, conforme as intencionalidades, princípios e características da Educação do Campo, detalhadas nos **Quadros 11, 12 e 13**.

Neste momento histórico, lutar por Políticas Públicas significa lutar pela não diminuição do espaço público, pela própria compreensão da Educação do Campo como um direito, portanto, pela obrigação do Estado em garanti-lo. A luta por Políticas Públicas não é o horizonte maior da Educação do Campo. A promoção da emancipação, de fato, requererá mudanças estruturais profundas, no âmbito do Estado e da sociedade. Entre os vários desafios a enfrentar, está o de não perder esse horizonte maior de transformação estrutural, de superação do modo de produção capitalista e da barbárie social que lhe é inerente, sem se deixar imobilizar no momento presente (MOLINA, 2010, p. 144).

O caráter focal; a distância dos conteúdos curriculares e material didático-pedagógico da realidade do campo; a limitação e não garantia de recursos para os programas e projetos; a oferta da educação por meio de programas e projetos pontuais e a reprodução de uma concepção conservadora e urbanocêntrica do campo e da escola do campo são contradições presentes nas falas dos/as que acreditam e dos que não acreditam ser a Educação no e do Campo uma Política Pública.

As contradições estão presentes na luta pela formulação e implementação da Política de Educação do Campo e são inerentes às políticas públicas e ao Estado Capitalista, visto que o Estado não é um bloco monolítico, homogêneo, sem possibilidades de divergências e contradições, a serviço único e exclusivo dos interesses do capital, aparelho ideológico e repressor da classe dominante. O Estado é um espaço heterogêneo, recheado de conflitos e contradições e em permanente disputa, portanto, a luta pela transformação da Educação no e do Campo em política pública exige e impõe,

disputar o Estado, na perspectiva de colocar frações do Estado a serviço da classe trabalhadora. É sabido que na sociedade capitalista, com a hegemonia da classe burguesa, o Estado está majoritariamente apropriado para garantir a reprodução do capital; apesar disso, porém, é preciso disputar frações desse Estado, na perspectiva de barrar a transformação da Educação também em mercadoria, evitando que ela deixe de ser tratada como um direito, obrigação do Estado, portanto, universal, e se transforme num bem a que só tem acesso quem pode pagar por ele, quem pode comprá-lo. A compreensão da importância da luta por Políticas Públicas dá-se, portanto, nessa perspectiva de lutar para ampliar a esfera pública e tentar reduzir e barrar a ampliação da esfera do mercado, da privatização, da exclusão de direitos (MOLINA, 2010, p. 145).

Seguindo as pistas sinalizadas pela pesquisa bibliográfica e documental, questioneei ao/as entrevistados/as quais os pontos críticos, os desafios e as contradições que estão postos para a garantia do direito à educação aos povos do campo, ultrapassagem da fase de programas e projetos e transformação em uma política pública, as respostas obtidas reafirmam que o caminho a ser trilhado é longo, com muitos limites, encruzilhadas e contradições a serem enfrentadas e superadas.

Para as representantes da CONTAG, MST/Coletivo Nacional de Educação, FETASE/EDUCAMPO e SEED/EDUCAMPO, a institucionalização da Educação do Campo diferente do proposto pelos movimentos sociais e sindicais é, concomitantemente, o ponto mais crítico e a maior encruzilhada já enfrentada e a ser superada, porque é, ao mesmo tempo, uma característica inerente a institucionalização das demandas da classe trabalhadora pelo Estado brasileiro, em todo e qualquer governo, e uma estratégia de afastamento dos/as trabalhadores/as da construção e implementação das intervenções sociais que contribuem para despolitizar as políticas sociais, como problematizado no primeiro capítulo.

Olha pra mim o ponto mais crítico foi o Estado fazer uma proposição controversa daquilo que é proposto pelo movimento social. Você propõe, o Estado constrói, mas constrói a sua forma. Pra mim isso é o ponto mais crítico, o Estado tem uma apropriação indébita por conta do modelo de Estado. Se você olhar isso, todas as políticas que são encontradas, elas entram de um jeito e sai meio que um Frankenstein, essa lógica e não é só no governo federal, é nos Estados e municípios, por exemplo, você tem municípios de Rondônia que o governo estadual se sensibilizou com a demanda dos movimentos sociais do campo em relação à demanda do ensino médio, porém a proposta apresentada é de formação do ensino médio toda a distância para o campo, ele acha que a proposta é a mais maravilhosa

que poderia dar em resposta à demanda dos movimentos sociais porque ele acha que tá atendendo à demanda de escolarização do ensino médio, só que o movimento não quer educação à distância, pra mim esse é o ponto crítico é como Estado pega uma demanda social e dentro da sua lógica privatista e à distância e vai transformando essas propostas em algo que nem sempre é aquilo que foi demandado, uma mera forma de atender a uma demanda sem olhar os elementos essenciais dos princípios da educação do campo (SETEMBRO, 2014).

A gente está num embate permanente e cada vez mais retrocedendo do ponto de vista de uma política desde o polo do trabalho. Estamos perdendo consideravelmente com a institucionalização e o afastamento das organizações. A gente está lutando para sobreviver, no sentido de a gente poder dar condução a essa política na forma e no seu conteúdo e isso às vezes fica meio nebuloso. O fato de estar assegurado... é estar assegurado a favor de quem? Contra quem? Contra o quê? A gente está nesse embate. Por exemplo, o próprio Pronera. Institucionalizou, o que eu acho que é um ganho, mas na própria institucionalização tem a perda da condução, da gestão. É o que Florestan Fernandes chamava de 'ceder para incorporar'. Se do ponto de vista do instituir essa política tem as forças contra-hegemônicas fomentando, quando ela se institucionaliza ela passa por uma readequação para conformar. Então, você cede e incorpora. Acho que é sobre esses elementos que a gente precisa ter um olhar mais crítico na condução da política. Que conquista foi essa? Valeu a pena? Escolariza, mas para quê? Para sair do campo? Para conformar o modelo hegemônico? Esses elementos são os mais preocupantes no debate colocado hoje para a educação do campo, sobretudo nessa força com que estão vindo essas políticas conduzidos pelo movimento Todos Pela Educação, que não 'pega' só o campo. Veja que a ABAG (Associação Brasileira do Agronegócio) é quem está dando de fato a condução da formação da juventude no campo. Vai desde o material didático à formação de professores e à formação da juventude... e com recurso público. Hoje, talvez, o agronegócio tem mais força na condução da política de educação do campo do que as próprias organizações. A disputa de projeto de formação humana está hoje ferrenha (ABRIL/2016).

Construir políticas, programas e projetos direcionados a educação do campo tendo por foco as necessidades e demandas apontadas pelos profissionais da educação, alunos (as) familiares, movimentos sociais e sindicais, organizações não governamentais, assegurando respostas efetivas à realidade dos povos do campo (AGOSTO/2015).

Oferta da educação básica, que respeite os princípios da educação do campo, que remeta às questões próprias dos trabalhadores do campo, em todos os seus aspectos e que discuta e contribua com a sustentabilidade do campo (SEED/EDUCAMPO).

A inexistência de estratégias político-pedagógicas que garantam a entrada e permanência da Educação do Campo na escolas, a estruturação das unidades escolares, a formação e valorização dos/as professores/as, o material didático utilizado, o envolvimento das comunidades com a escola, o fechamento das escolas e o transporte escolar também são vistas, pelo professor da UFSC, Ex-Coordenador Nacional de Educação do Campo, a professora da UFPB, Coordenadora do Curso de Pedagogia, representante do Colegiado Territorial do Alto Sertão e do CDJB/EDUCAMPO, como limites presentes na luta pela construção de uma Política Pública de Educação do Campo

Fazer com que a educação do campo chegue ao chão da escola (esse é o grande desafio) a educação do campo não tem chegado ao chão da escola, não tem chegado às secretarias municipais com as raras exceções [...] quando chega é uma mera execução de programas, por efeito cascata e de maneira totalmente distorcida; e as

propostas filosóficas da educação no campo nesses programas quando executadas não acontecem nada ou muito pouco (OUTUBRO/2014).

Os pontos mais críticos que eu vejo ainda é realmente a escola. É investir na infraestrutura das escolas, na formação do educador, na valorização do educador e realmente construir projetos pedagógicos e efetivar projetos pedagógicos que realmente se envolvam com a comunidade, que trabalhem, que a comunidade faça parte dessa escola, pra ver se essa escola tem algum significado pras vidas das famílias que vivem naquela comunidade onde está a escola. Que não haja só essa modificação, digamos pedagógica. Que realmente a escola seja um espaço mais irradiador de cultura, de vida no campo sabe? Eu acho que o maior desafio ainda é a escola. (DEZEMBRO/2014).

Um deles, para mim, é essa história do material didático. O material didático, ele é muito fundamental para essa realidade. Só para a gente ver: a educação do campo tem como princípio o sujeito do campo, mas em livro nenhum você vai ver lá a história social do campesinato. Então, tem um monte de coisa que precisa ser qualificada, mas aponto o material como algo central. O processo de formação dos nossos professores, ele precisa ser ainda também bem qualificado. Tem muitos professores que estão nas escolas do campo que ainda não tiveram acesso a uma formação que trabalhe a educação do campo. Então, isso é uma fragilidade muito grande porque quem está na ponta fazendo educação é quem precisa estar muito bem sensibilizado e consciente do seu papel [...] (JUNHO/2015).

Fechamento de escolas no campo, transporte trazendo risco de morte às nossas crianças, salários diferenciados do educador que está no campo, escolas faltando o mínimo de estrutura física, sem água, sanitário e cozinha [...] (AGOSTO/2015).

Ademais, os/as trabalhadores/as do campo foram vistos pela política de Educação quando o Estado os/as percebeu como força de trabalho necessária a introdução e consolidação do capitalismo no campo.

Mediatizado por uma escolaridade omissa, inadequada e ineficaz, sem uma política educacional específica, porém intimamente atrelada às manifestações do mercado – na maioria das vezes sob o manto de projetos especiais de atendimento social – o campesinato e a escola rural brasileira não descortinaram suas possibilidades e prerrogativas, permanecendo, de certa forma, à margem do processo civilizatório global (LEITE, 1999, p. 80).

Neste sentido, a educação e a escola chegam ao campo brasileiro, com a finalidade de assegurar aos/as trabalhadores/as rurais a formação mínima exigida pelas atividades capitalistas, pois a “educação destinada à população do campo serviu de suporte para a estruturação de uma sociedade desigual e de preparo mínimo de mão de obra vinculada a benefícios político-econômico” (SEGANFREDO, 2014, p. 58).

Mas, considerando a existência de contradições e de possibilidades, de concessões e conquistas, de perdas e ganhos, de avanços e recuos, questionei aos sujeitos de pesquisa se conseguiam perceber alguns avanços nos 16 e/ou 19 anos (quando do início da pesquisa e hoje) de luta para construção e efetivação da Política Pública de Educação do Campo. Todos/as perceberam avanços, mesmo que aquém da demanda, no campo da escolarização e ideo-político.

No campo da escolarização, o principal avanço foi o acesso a educação e ao conhecimento em diversas áreas. No ideó-político a concepção da educação como direito e instrumento de luta; a criação de uma articulação coletiva dos movimentos do campo e universidades; a possibilidade de desconstrução da imagem do campo como o lugar do atraso e construção da imagem do campo como espaço de vida e de trabalho; e a construção coletiva da concepção dos/as trabalhadore/as como sujeitos políticos.

Acho que teve um avanço na conquista de fato da escolaridade tanto da alfabetização quanto da escolarização. Eu acho que ampliou consideravelmente o acesso desses camponeses a educação [...] houve uma redução do analfabetismo. Se você toma como ponto de partida que, quando a gente começa a fazer a luta pela terra o índice de analfabetismo da nossa base acampada chega até 90%, reduzir o analfabetismo em torno de 12% é ter uma elevação considerável do acesso à escolaridade. Do ponto de vista da escolarização, colocar os trabalhadores camponeses no acesso ao conhecimento em diversas áreas é conquista fundamental embora atenda àquilo a que a demanda se coloca, mas há de se reconhecer que houve [avanço]. E houve nesse sentido de poder dar condição aos trabalhadores de se perceberem enquanto sujeitos políticos [...] Do ponto de vista do campo em geral acho que abriu uma questão que não estava colocada para os camponeses, que era o acesso ao conhecimento. Hoje falar de educação do campo não é aquela história de "ah, é lidar com a terra", "não precisa saber ler e escrever", "não precisa de grandes elevações de escolaridade". Acho que isso foi um fator importante que está posto tanto no ponto de vista da luta dessa articulação por educação do campo, mas também por esse período histórico do governo Lula-Dilma da interiorização das universidades. Uma das pautas da educação era a interiorização das universidades. Veja que os cursos surgem com base na pedagogia da alternância para possibilitar os camponeses a estudarem, elevarem a escolaridade do ponto de vista superior, ter acesso sem precisar abandonar o campo. Isso é outro elemento também: você sempre estudou para sair do campo. Esse é o outro ganho que o debate traz porque coloca o campo num outro patamar. Não é o do Jeca Tatu, mas os do espaço de vida. E a luta pela reforma agrária a luta pela demarcação dos territórios indígenas e quilombolas é dizer "eu quero viver nesse lugar". E isso influencia o conjunto dos camponeses sobre a necessidade, a importância da educação como direito no primeiro momento, mas também como instrumento de construir uma outra forma a partir do território (MST/COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, ABRIL/2016).

Os avanços que eu vejo na educação do campo, eu acho que a educação do campo entra na pauta e consegue criar uma articulação coletiva de movimentos do campo que a gente não tinha, o sujeito trabalhava individualmente, a gente consegue incide em algumas políticas estratégicas hoje nas universidades, na pesquisa na graduação e na pós-graduação é fruto do trabalho da educação do campo, embora poucas publicações [...] Teve uma série de ações que foram não só institucional, são ações de uma política e essas ações foram se consolidando a partir do local, da experiência de cada sujeito envolvido (REPRESENTANTE DA CONTAG, SETEMBRO/2014).

E a Educação e a escola em Sergipe como se apresentam? Quais são as marcas da educação e da escola do campo presentes em Sergipe? Que trilhas foram e são percorridas para que os/as trabalhadores/as do campo tenham acesso a uma educação e uma escola pública, de qualidade e socialmente referenciada? Os/as trabalhadores/as do campo sergipano também vivenciam a exclusão e a negação do direito à educação e à escola? A educação do campo em Sergipe, também, “nasce da problemática da exclusão provocada pelo sistema

capitalista que atinge a população camponesa e possui uma relação direta com os diferentes processos de luta social, desenvolvida pelos movimentos sociais e sindicais [...], como bem afirma Jesus (2009, p. 276)? Buscar respostas para essas indagações constitui o objetivo do nosso próximo passo.

3.3 - A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SERGIPE: TRILHAS PERCORRIDAS

Todas as políticas públicas têm um marco legal/normativo constituído por leis, decretos, resoluções, portarias, instruções normativas, que normatiza a execução e assegura, pelo menos do ponto de vista político e jurídico, a implementação dos programas, projetos e ações e o acesso da população aos serviços e benefícios ofertados.

O marco legal/normativo da Educação do Campo em Sergipe é formado pelo Constituição Estadual¹⁸⁹, Resolução Normativa nº 03/2010 e o PEE¹⁹⁰ (2015-2025), mas o que estes instrumentos normativos dizem sobre a Educação no e do Campo? O campo sergipano conta com uma Educação no e do Campo ou com uma Educação Rural? Na perspectiva de encontrar respostas para essas indagações e conhecermos a trilha percorrida pela Educação no e do Campo em Sergipe, lançamos mão dos referidos instrumentos normativos, pesquisa do IBGE e INEP, produção teórica sobre a Educação Rural e a Educação no e do Campo, em particular sobre a Educação no e do Campo em Sergipe de autoria de Jesus (2004^a, 2004b, 2005, 2006a, 2006b, 2009, 2010a, 2010b, s/d); Lopes e Araújo (2004); Vilar e Jesus (s/d), Jesus, Molina e Mota (s/d), INCRA (2013), Souza (2012) e Santos (2013) e das entrevistas com membros do EDUCAMPO.

A Constituição Estadual determina no Título VII – Da ordem social, Capítulo III – Da Educação, Cultura e Desporto, Seção I – Da Educação, Art. 215, item VIII, § 3º, respectivamente:

Fixação de currículo e calendário escolar, adequados à realidade sócio-econômica de cada região, assegurado, na formação prática, o acesso aos valores culturais, artísticos e históricos nacionais e regionais.
O calendário na zona rural será estabelecido de modo a permitir que as férias escolares coincidam com o período de cultivo do solo.

A Resolução Normativa do CEE nº 3/2010, de 30 de setembro de 2010, que fixa normas para a Educação do Campo no Sistema de Ensino do Estado de Sergipe a serem observadas nos projetos das instituições que integram o Sistema Estadual de Ensino,

¹⁸⁹ Promulgada em 5 de outubro de 1989 e alterada por meio de duas Emendas Constitucionais, nº 01/1990 e nº 40/2007.

¹⁹⁰ Aprovado pela Lei nº 8.025, de 04 de setembro de 2015 que dispõe sobre o Plano Estadual de Educação – PEE, e dá providências correlatas.

determina no Art. 1º, parágrafo 1ª que esta se destina “ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros”, no Art. 2º que tem por objetivo "universalização e democratização do acesso, permanência e sucesso escolar, com qualidade, em todo o nível da Educação Básica” e, no Art. 7º, parágrafo único, a obrigatoriedade de elaboração do Plano Institucional das Escolas do Campo.

O Plano Institucional das Escolas do Campo, constituir-se-á num espaço público, de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável articulado ao Plano Estadual de Educação.

O Plano de que trata o caput deste artigo deverá ser elaborado pelo(s) órgão(s) do Sistema Estadual de Ensino, e, quando for o caso, em articulação com os sistemas municipais de ensino, bem como com a participação dos Movimentos Sociais do campo, devendo pelo menos conter:

I – Proposta Pedagógica e respectiva Organização Curricular;

II – regimento Escolar;

III – Gestão de Pessoal, contendo:

a) formação inicial e continuada dos docentes, do pessoal técnico-administrativo e de apoio;

b) formas de planejamento e utilização do tempo pedagógico na gestão de pessoal.

IV – Gestão Democrática;

V – Gestão Financeira;

VI – Infraestrutura;

VII - Multimeios didáticos; e

VIII - Avaliação

O PEE prevê no universo das 20 metas, estratégias direcionadas diretamente à Educação do Campo, tão somente em três metas, as metas 7, 15 e 16. A meta 7 que visa fomentar a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb, prevê na Estratégia 11 a garantia de transporte gratuito para todos os estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, utilizando veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - INMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades do estado e dos municípios, visando reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local.

A meta 15 direcionada a criação de Política Estadual de Formação, no prazo de 1 ano de vigência deste PEE, em regime de colaboração com a União e os Municípios, em consonância com a política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior,

obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, prevê na estratégia 14 uma articulação do governo do estado junto à União para ampliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), administrado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e formação dos professores que atuam na educação do campo.

Já a meta 16 que trata da formação em nível de pós-graduação de 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PEE e da formação continuada de todos/as os/as profissionais da educação básica, em sua área de atuação e de acordo com as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. No que tange a Educação no e do Campo, prevê, a partir do primeiro ano de vigência do PEE, uma articulação com IES públicas e privada com vista a promover e ampliar a oferta de cursos de formação continuada presenciais e/ou à distância com calendários diferenciados, para educação especial, gestão escolar, educação de jovens e adultos, educação infantil, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação e gênero (Estratégia 8).

Considero importante salientar que a lei nº 8.025 que aprova o PEE está suspensa por determinação da Justiça Federal em função de duas ações ajuizadas pelos Ministérios Públicos Federal e Estadual (Ação Cautelar¹⁹¹ e Ação Civil Coletiva¹⁹²) sob a justificativa de presença de vício na elaboração do projeto de lei, desrespeito às atribuições legais do Fórum Estadual da Educação¹⁹³ (FEE) e as diretrizes estabelecidas no PNE, alterações do PEE feitas pelos CEE e Poder Executivo.

A lei, aprovada pela Assembleia Legislativa e sancionada pelo Governo do Estado desrespeita o Plano Nacional de Educação (PNE), exclui mecanismos de transparência dos gastos públicos e retira R\$ 500 milhões de reais da educação nos próximos dez anos [...] O texto original do PEE foi elaborado no Fórum Estadual de Educação, com a realização de diversas conferências intermunicipais e oficinas de trabalho. No entanto, após a conclusão do texto-base, o Conselho Estadual de Educação (CEE) alterou a proposta original [...] A decisão ora exarada pelo Juiz Federal suspendeu a eficácia da Lei Estadual nº 8.025, de 4 de setembro de 2015, que dispõe sobre o Plano Estadual de Educação - PEE, por vislumbrar a presença de vício na elaboração do questionado projeto de lei, o que atenta contra o processo legislativo constitucional, a partir da desobediência ao trâmite que deveria ser

¹⁹¹ Ação Cautelar Preparatória nº 0802186-70.2015.4.05.8500 requerendo suspensão da lei.

¹⁹² Ação Civil Coletiva principal nº 0802512-30.2015.4.05.8500 com pedido de elaboração de um novo projeto de lei, que contemple as medidas propostas pelo Fórum Estadual de Educação.

¹⁹³ Instituído pelo Decreto Estadual nº 27.980, de 3 de agosto de 2011 e alterado pelo Decreto Estadual nº 28.390 de março de 2012, com os objetivos de promover a articulação com os municípios, acompanhar e avaliar a implementação das políticas públicas de educação e deliberações das Conferências Estaduais de Educação, oferecer subsídios técnicos para a instalação dos Fóruns Municipais de Educação (<http://portallscnoticias.blogspot.com.br>, acesso em setembro de 2016)

adotado, especialmente no que toca ao desrespeito às atribuições legais do Fórum Estadual da Educação - FEE, cujo trabalho, praticamente, resultou inútil, diante das alterações posteriormente introduzidas no PEE pelo Conselho Estadual de Educação - CEE e pelo Poder Executivo do Estado de Sergipe¹⁹⁴.

Assim como os marcos normativos da Política Nacional de Educação, os da Política Estadual de Educação normatizam uma Educação que reproduz o *status quo* e a formação de mão de obra para o mercado, portanto distante das demandas dos/as trabalhadores/as e dos movimentos sociais e da Educação no e do Campo, “A educação comum, que tem aí no padrão comum, ela não eleva o nível de consciência do sujeito para lutar pela mudança da sua realidade [...]” (REPRESENTANTE DO COLEGIADO TERRITORIAL DO ALTO SERTÃO).

Na perspectiva de assegurar a Educação no e do Campo no PEE, o EDUCAMPO realizou sessões de estudos sobre o PNE e o Documento Base do Plano Estadual de Educação (**Apêndice J**); elaborou, a partir do Documento Referencial e da Carta da 1ª Conferência Estadual de Educação do Campo, realizada em 2012 (**Apêndice M**), documento com estratégias de Educação no e do Campo para as 20 (vinte) metas e, encaminhou ao FEE¹⁹⁵; participou da Comissão Organizadora da Conferência Estadual de Educação (**Apêndice L**); participou de audiência com a SEED e o FEE (**Apêndice O**), eventos organizados pelos secretarias municipais de educação e movimentos sociais e sindicais e conferências livres e territoriais para discutir sobre o PEE e envolver-se em sua elaboração (**Apêndice N**).

A suspensão da lei que aprovou o PEE e, conseqüentemente do PEE, é uma prova incontestada da estreita relação entre a Educação e os interesses do capital e, de que o Estado possibilita que o/a trabalhador/a tenha acesso à educação e à escola quando for interessante para o capital, quando se faz necessário uma mão de obra, minimamente instruída e/ou capacitada.

A resolução CEE nº 3/2010, assim como a resolução CNE/CEB nº 1/ 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, é, em tese, uma exceção a essa regra por ser, essencialmente, fruto da luta dos movimentos sociais e sindicais e do EDUCAMPO por uma Educação no e do Campo. Por que em tese? Porque a existência dessas resoluções não assegura a implementação de uma política pública nacional e estadual de educação do campo; porque a Educação e a escola que chegam ao campo sergipano não

¹⁹⁴ www.nenoticias.com.br; www.a8se.com.br Acesso em 7 de setembro de 2016.

¹⁹⁵ Adequação do documento da Conferência Estadual de Educação do Campo ao Projeto do Plano Estadual de Educação (Arquivo EDUCAMPO, 2015).

são diferentes dos demais estados brasileiros, porque possuem as marcas da exclusão e da negação de direitos, materializadas por: existência de poucas escolas; escolas com estruturas precárias, sucateadas e sem acesso a água potável; professores/as mal remunerados/as; irregularidade e/ou inexistência da alimentação escolar; material didático-pedagógico inadequado e insuficiente; deslocamento das crianças e adolescentes para as escolas das cidades, obrigando-os a percorrer longos caminhos, muitas das vezes em transporte escolar inadequado e a se distanciarem da realidade do campo.

O campo sergipano também conta, majoritariamente, com a oferta do ensino fundamental, em particular do primeiro ao quinto ano, etapa da educação básica cuja oferta é de responsabilidade prioritária da esfera municipal; existência de classes multisseriadas, nucleação e fechamento das escolas sob as justificativas da inexistência de alunos/as em quantidade suficiente para a permanência de salas de aulas e o ônus dessa escola nos “parcos” orçamentos municipais, em uma análise meramente econômica e financeira, apesar da taxa de analfabetismo em Sergipe corresponder a 18,04%, acima da taxa nordestina (16,9%) e mais do dobro da taxa brasileira, 8,5% (IBGE, 2014).

Conforme prevê a LDBEN, a Educação Básica, particularmente o Ensino fundamental é de responsabilidade dos municípios. O **Quadro 15**, a seguir, mostra que do total de 3.247 escolas da Educação Básica da rede pública, em 2010, 2.735 (82%) pertenciam à rede municipal e no caso do campo, a oferta era majoritariamente da rede pública municipal, do universo de 2.158 escolas, 2.079 (96%) pertenciam e/ou eram de responsabilidades dos municípios. Ainda com relação ao **Quadro 15**, dois dados chamam atenção: a inexistência de escolas de Educação Infantil na rede pública estadual, tanto na área urbana quanto na rural e a existência de apenas 2 escolas de ensino médio no campo.

Quadro 15 - Número de Escolas por etapa de ensino – Redes estadual e municipal de Sergipe

REDE	ETAPA DE ENSINO/QUANTIDADE DE ESCOLAS									TOTAL GERAL		
	INFANTIL			FUNDAMENTAL			MÉDIO					
	Urb	Rur	Total	Urb	Rur	Total	Urb	Rur	Total	Urb	Rur	Total
ESTADUAL	-	-	-	294	59	353	139	20	159	433	79	512
MUNICIPAL	328	990	1318	326	1089	1415	2	-	2	656	2.079	2.735

FONTE – www.ide.mec.gov - Indicadores Demográficos Educacionais - Sergipe, 2010

Org.: GOIS, Magaly Nunes

A total inexistência de escolas de educação infantil, a quase inexistência de escolas de ensino médio no campo, tem relação com o alinhamento do Brasil à concepção educacional do Banco Mundial, pois a intenção é focalizar esforços e recursos no ensino fundamental

regular em detrimento da educação infantil, do ensino médio e da educação de jovens e adultos (HADDAD *et al*, 2008); nega às crianças urbanas e rurais o acesso à educação infantil e aos jovens do campo o ensino médio; além de desrespeitar o Art. 6º, Capítulo II – Dos direitos sociais, da Constituição Federal (1988), “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” e, a LDB, especificamente, o Título III – Do direito à educação e do dever de educar, arts. 4º e 5º e o artigo 11, inciso V, Título IV – Da organização da Educação Nacional, respectivamente.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II – educação infantil gratuita às crianças de até cinco anos de idade;

IV – acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

VIII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar quatro anos de idade.

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

Art. 11, inciso V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino [...].

Falando especificamente de escolas rurais em áreas específicas, ou seja, escolas do campo em áreas de assentamento, remanescentes de quilombolas e comunidades indígenas, a rede pública estadual é quase que ausente, das 1.280 escolas localizadas nessas áreas, em 2010, somente 72 (0,059%) eram dessa rede, conforme **Quadro 16**, dado que reforça a constatação de que a oferta da Educação Básica, especificamente o ensino fundamental, é de responsabilidade, prioritariamente, dos municípios, conforme previsto na LDB e nas recomendações do Banco Mundial que além de incentivar a focalização nesta etapa de ensino, estimula sua municipalização. (HADDAD *et al*, 2008).

Quadro 16 - Número de Escolas Rurais em Áreas Específicas – Redes estadual e municipal de Sergipe

REDE	ÁREAS ESPECÍFICAS				
	ESCOLAS DO CAMPO	ESCOLAS EM PA	ESCOLAS EM CRQ	ESCOLA COMUNIDADE INDÍGENA	TOTAL
ESTADUAL	65	2	4	1	72
MUNICIPAL	1.157	29	22	0	1.208
TOTAL	1.222	31	26	1	1.280

FONTE – www.ide.mec.gov - Indicadores Demográficos Educacionais - Sergipe, 2010

Org.: GOIS, Magaly Nunes

Ainda sobre as escolas rurais, destaco quatro questões; a) o pequeno número de escolas nas áreas de assentamentos em comparação com a existência, em Sergipe, de 243 assentamentos, com 10.892 famílias assentadas¹⁹⁶ e de um percentual de 22,1% de assentados analfabetos, em 1996, segundo dados do 1º Censo Nacional dos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária do INCRA; b) a existência de escolas em 26 (vinte e seis) comunidades remanescentes de quilombo de Sergipe, das 35 (trinta e cinco) comunidades reconhecidas pela Fundação Palmares¹⁹⁷ (2016); c) uma escola na única comunidade indígena do Estado, Ilha de São Pedro, no município de Porto da Folha, sendo esta da rede pública estadual e com oferta do ensino fundamental e médio; d) o fechamento de um grande número de escolas do campo, apesar de ser o estado da região Nordeste com o menor número de escolas fechadas, conforme dados do 87.

Em Sergipe foram fechadas 42 escolas, 1,5% do universo de escolas fechadas na região (2685 escolas). 18 (24%) dos 75 municípios sergipanos localizados nos 8 territórios de planejamento (**Anexo E**) tiveram escolas do campo fechadas em 2014. Os municípios de Porto da Folha, no Alto Sertão, o de Riachão do Dantas, no Centro Sul e, o de Cumbe, no Médio Sertão, tiveram 7, 5 e 4 escolas fechadas, respectivamente, de acordo com informações do **Quadro 17**.

O território Alto Sertão¹⁹⁸ teve 11 escolas fechadas, localizadas em 3 dos 7 municípios (Porto da Folha, Nossa Senhora da Glória e Poço Redondo¹⁹⁹); o Centro Sul, também contou

¹⁹⁶ Dados colhidos no [www.incra.gov.br/Painel dos Assentamentos](http://www.incra.gov.br/Painel%20dos%20Assentamentos), em agosto de 2016.

¹⁹⁷ Sergipe possui 4 territórios quilombolas em fase de consolidação: Mocambo/Porto da Folha, Serra da Guia/Poço Redondo, Lagoa dos Campinhos/Amparo do São Francisco, Pirangy/Capela. 16 comunidades já possuem Relatórios Técnicos de Identificação e Delimitação (RTIDs) concluídos ou em fase de publicação e 6 com relatório em contratação. (www.incra.gov.br, acessado em março de 2015).

¹⁹⁸ Em 2015 foi realizada uma audiência pública sobre a Educação no território Alto Sertão Sergipano promovida e coordenada pelo MPA, MST e Colegiado Territorial, com a participação de professores/as, alunos/as, representantes de movimentos sociais e sindicais, EDUCAMPO, UFS e IFS, Secretário Estadual de Educação, secretários municipais de Educação dos 7 municípios que compõem o território e três prefeitos com o objetivo de discutir e definir encaminhamento sobre a educação a partir de um diagnóstico construído coletivamente pelos sujeitos políticos do campo e da cidade, cujas questões centrais foram as existência de poucas escolas no campo, as precárias condições das escolas existentes, a precarização das condições de trabalho, o fechamento e a nucleação das escolas do campo de forma unilateral, decisão única e exclusiva do/a gestor/a municipal, sob a

com o fechamento de 11 escolas do campo, distribuídas em 4 dos 5 municípios (Riachão do Dantas, Poço Verde, Tobias Barreto e Lagarto); o Agreste Central teve 9 escolas fechadas em 5 dos 14 municípios (Itabaiana, Ribeirópolis, São Miguel do Aleixo, Carira e São Domingos) e no Médio Sertão, 5 escolas foram fechadas em 2 dos 6 municípios desse território (Cumbe e Aquidabã). Os territórios Leste Sergipano e Sul tiveram 2 escolas fechadas em um único município (Capela e Tomar do Geru), respectivamente. Uma escola do campo do Baixo São Francisco e da Grande Aracaju foram fechadas, localizadas nos municípios de Canhoba e Santo Amaro, respectivamente.

Quadro 17 - Número de Escolas do Campo fechadas em 2014 por município e território sergipano

Nº	MUNICÍPIO	TERRITÓRIO	Nº DE ESCOLAS
1	Porto da Folha	Alto Sertão	7
2	Riachão do Dantas	Centro Sul	5
3	Cumbe	Médio Sertão	4
4	Itabaiana	Agreste Central	3
5	Poço Verde	Centro Sul	3
6	Nossa Senhora da Glória	Alto Sertão	2
7	Poço Redondo	Alto Sertão	2
8	Ribeirópolis	Agreste Central	2
9	São Miguel do Aleixo	Agreste Central	2
10	Tobias Barreto	Centro Sul	2
11	Capela	Leste Sergipano	2
12	Tomar do Geru	Sul Sergipano	2
13	Carira	Agreste Central	1
14	Aquidabã	Médio Sertão	1
15	São Domingos	Agreste Central	1
16	Lagarto	Centro Sul	1
17	Canhoba	Baixo do São Francisco	1
18	Santo Amaro	Grande Aracaju	1
TOTAL			42

FONTE – www.mst.org.br
Org.: GOIS, Magaly Nunes

Como já dito, o fechamento de escolas localizadas no campo é uma prática corriqueira, pois “ chama a atenção a diminuição do número de estabelecimentos de ensino da educação básica no meio rural, no período de 2005 a 2007, que passou de 96.557 para 88.386, com uma redução de 8.171 escolas” (OLIVEIRA e MONTENEGRO, 2010, p. 70); “Essa

justificativa de inexistência de recursos e do peso financeiro da manutenção dessas escolas. Os três prefeitos presentes alegaram que a escola do campo é cara, atende poucos alunos/as e é mais econômico deslocar os/as alunos/as para a cidade (EDUCAMPO, 2015)

¹⁹⁹ Poço Redondo tem a maior taxa de analfabetismo do estado, 35,5%.

prática priva milhares de crianças e jovens do direito a uma educação que se dê em sua realidade e como parte de sua cultura (MUNARIM e LOCKS, 2012).

Para a representante da PRONESE no EDUCAMPO “apesar da legislação disciplinar os critérios sobre nucleação das escolas do campo, os municípios vem fechando escolas sem critérios nenhum [...]” e para a representante do Colegiado Territorial do Alto Sertão, território que teve, em 2014, 11 escolas fechadas e está localizado o município sergipano com maior número de escolas fechadas (Porto da Folha – 7 escolas), os gestores públicos, parecem, não estão preocupados com a Educação do Campo e com os prejuízos decorrentes do fechamento de escolas porque “fecha escola no campo [...] mesmo diante de tanta pauta, de tanta reivindicação, mas se fecha ainda escolas”.

A nucleação e o fechamento das escolas do campo são objetos de discussão do EDUCAMPO e concebidos como ações arbitrárias, criminosas e contrárias ao princípio da Educação no e do Campo que os movimentos sociais e sindicais e o EDUCAMPO defendem, conforme **Apêndice J** e fala de membros do EDUCAMPO ao responder as questões: Você tem conhecimento sobre o fechamento de escolas do campo em Sergipe e de como isso vem ocorrendo? Que pensa sobre isso? Esta questão é discutida no EDUCAMPO?

Ao contrário do que diz a lei nº 12.960 de 27 de março de 2014 em parágrafo único, a respeito do fechamento das escolas do campo, a forma como vem se dando é arbitrária e sem nenhuma forma de comunicação com as comunidades. Em alguns casos que as famílias junto ao movimento se mobilizam para impedir, algumas vezes sem sucesso, pois não contavam com apoio dos professores, fato contrário que aconteceu no município de Canindé, onde contamos com o apoio expressivo de professores e a justiça deu o julgamento favorável à manutenção da escola (REPRESENTANTE DO MST, AGOSTO/2015).

Sim. Infelizmente existe contrassenso, pois enquanto escolas do campo estão fechando, os povos que vivem na localidade não são alfabetizados e não concluíram o ensino fundamental. É alarmante os dados estatísticos (REPRESENTANTE DO CEE, JUNHO/2015).

Sim. É triste ver esta realidade no nosso estado, entendendo esta ação característica a um ato criminoso ou genocídio, pois a escola do campo tem, entre tantos objetivos, fortalecer a realidade e a cultura local (REPRESENTANTE DA FETASE, AGOSTO/2015).

Sim. Essa questão vem sendo discutida ao longo dos anos no espaço do EDUCAMPO, porém sinto que infelizmente o Comitê não tem força de reverter “vontades” e decisões políticas e acaba exaurindo forças no campo do discurso (REPRESENTANTE DO CDJBC, AGOSTO/2015).

No EDUCAMPO esta questão vem sendo discutida sim, inclusive no ano de 2015 após reuniões, foi entregue um documento esclarecedor acerca desta temática ao Ministério Público, para as providências cabíveis (REPRESENTANTE DA SEED, MARÇO/2016).

Os colegiados territoriais também discutem sobre o fechamento das escolas do campo e, assim como os membros do EDUCAMPO, concebem essa situação com um nítido processo de negação de direitos e de desconstrução da identidade do campo e dos povos do campo.

Sim, todas as questões são de todos os níveis de educação e nós continuamos aí na campanha contra o fechamento das escolas do campo. Por isso que ela está dentro do nosso debate, mas os prefeitos arrumam jeitos de justificar de todas as formas. Em todos os municípios se fecha escola, mas tem uns que fecham mais que outros. Essa realidade, ela é complexa e a gente vem peitando, mas hoje tudo justifica o fechamento de uma escola: a quantidade de alunos, a escola tá rachada, não sei o quê... Então não se busca formas de resolver o problema para as questões como “ah, a escola tá rachada”. Beleza, mas só porque está rachada o remédio é fechar e não é consertar a escola? “Ah, ali tem 20 alunos, 30 alunos... não dá para manter a escola lá. Para ter uma escola funcionando precisa ter 30 alunos numa mesma série”. Em qual comunidade do campo hoje vai ter 30 alunos, tantos alunos, 25 alunos numa mesma série? Impossível isso. Então, são critérios dados, padrões dados para manter escola do campo, que é impossível manter. Então, quer dizer, nós avançamos em alguns aspectos; em outros a gente continua querendo que o campo seja o campo do passado, e não é. E aí, às vezes, numa comunidade a única forma de materializar o serviço público é a escola. Aí você fecha a escola e perde a identidade dos meninos. Imagine o que é uma criança ter que sair de sua comunidade logo cedo pra estudar em outra comunidade. Então, ela perde muita coisa, vai perdendo os vínculos com o local. Quando ela vai ainda para uma ‘escola polo’, que é uma política que, para nós, funciona pouco. O ideal é cada comunidade com a sua escola funcionando. Então, perde muita coisa. Perde as capacidades de relações entre as pessoas da comunidade, a escola fica abandonada, não se tem um. É muita contradição (REPRESENTANTE DO COLEGIADO TERRITORIAL DO ALTO SERTÃO, JUNHO/2015).

Não tem como manter uma escola com três ou quatro alunos, pois isso nem consegue pagar o salário de um professor. O gasto com transporte ou o gasto com alimentação, ou seja, a escola dá prejuízo. Sim. Não se vê o social, a qualidade de ensino, não avaliam. Isso muitas vezes é discutido em dois meses ou um mês. Termina o ano letivo em dezembro e ninguém liga para mais nada. Quando chega em 15 de janeiro, quando vão fazer arrumação da matrícula e da pré-matrícula eles não se preocupam em fazer campanha de matrícula. E aí chega o que chegar. Vêm 3 alunos e aí dizem que tem que fechar. Sem ter desenvolvido um processo de sensibilização na comunidade (REPRESENTANTE DO COLEGIADO SERTÃO OCIDENTAL, JUNHO/2015).

Em uma tentativa de impedir a permanência dessa prática, o EDUCAMPO participou da audiência pública sobre educação organizada pelo Colegiado Territorial do Alto Sertão, momento de discussão da realidade educacional desse território, conforme **Apêndice O**, e encaminhou, em 2015, ao Ministério Público Estadual (MPE)/Núcleo de Educação um documento denominada **Exposição de motivos e solicitação sobre o fechamento das escolas do campo** denunciando o fechamento de 42 (quarenta e duas) escolas do campo, as consequências para as crianças, adolescentes e comunidades e solicitando providências.

O fechamento das escolas do campo acarreta vários problemas entre eles destacam-se:

A perda do único espaço educativo e cultural da comunidade;

O deslocamento de crianças com idade a partir de quatro (4) anos sendo transportados em veículos sem segurança e sem um cuidador para acompanhá-los no trajeto, ocasionando algumas vezes, acidentes com alguns casos de óbitos;

O número de horas percorrido no trajeto, em algumas situações, é maior do que o tempo em sala de aula o que prejudica a qualidade da aprendizagem das crianças; visto que em função do horário do deslocamento as mesmas, não fazem as devidas refeições; e

A superlotação nas salas de aula é outra consequência da vinda dos estudantes do campo para a cidade, que também prejudica a qualidade do ensino aprendizagem (EDUCAMPO, 2015).

A luta pelo enfrentamento e superação da educação rural e pela construção e implementação de uma Educação no e do Campo em Sergipe percorre as mesmas trilhas do restante do Brasil. Trilhas que têm por marca a luta cotidiana dos povos do campo e dos movimentos sociais e sindicais por uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada; por uma educação que ultrapassa os muros da sala de aula e da escola e alcance a educação, melhor dizendo, o processo educativo presente em todas as relações sociais; uma educação que possibilite aos/as educadores/as e educandos/as uma reflexão sobre

Sus situaciones de vida y piensan alternativas para afrontar los problemas más acuciantes en la comunidade. La educación, contemplada desde la perspectiva de los cambios, convierte a las personas em sujetos históricos y políticos al conocer su realidade e intervenir em ella, generando el processo de concientización y liberación personal [...] (VILLAR, JESUS, s/d, s/p).

Em Sergipe o primeiro passo para a construção de uma Educação no e do Campo, de uma educação que respeite as diferenças culturais do povo brasileiro e contribua para reconstrução dos diversos saberes sem subalternizar os saberes populares aos conhecimentos acadêmicos (JESUS, MOLINA, MOTA, s/d) ocorreu no ano de 1995 em razão de duas questões que passaram a fazer parte das bandeiras e repertórios de lutas dos movimentos sociais e a ocupar corações e mentes dos povos do campo: 1) concepção da educação como uma ferramenta essencial ao fortalecimento e consolidação da reforma agrária, à construção de novos sujeitos políticos do campo e dos novos territórios conquistados por meio da luta cotidiana pela democratização e universalização do acesso à terra e ao enfrentamento dos altos índices de pobreza e analfabetismo no campo (20,2% e 20,8%, respectivamente) e; 2) “reconhecimento que as políticas de educação em Sergipe, não atendiam aos interesses dessa população, e, “não traziam nenhuma preocupação com a reorganização dos trabalhadores/as e trabalhador/as [...]” (JESUS, MOLINA, MOTA, s/d, p. 2) e de que

A trajetória escolar dos estudantes que moram no campo é caracterizada pelo ingresso tardio na escola, frequentes interrupções de estudos e as consequentes reprovações, causas da elevada defasagem idade/série desses estudantes. Tais características também decorrem do fechamento de escolas, ausência de transporte escolar, longos trechos percorridos a pé para chegar até a escola e longos trechos percorridos no transporte escolar (SEGANFREDO, 2014, p. 74).

A partir desse cenário, no ano de 1995, os movimentos sociais e sindicais, representados pelo MST e FETASE, começaram a exigir do Estado a implementação de ações que enfrentassem os altos índices de analfabetismo no campo, em particular nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária, e de negação do direito à educação e a escola, visto que os resultados do 1º Censo Nacional da Reforma Agrária, realizado em 1996, apontaram a necessidade de educação para os/as assentado/as sergipanos/as, em especial os que se encontravam na faixa etária entre 36 e 57 anos por estes/as declararem não estudar (57,7% dos/as assentados/as e 94,4% do universo de pesquisa formado por 1.523 sujeitos). Ressalta-se que 46,4 % desses/as assentados/as informaram que nunca foram à escola.

As exigências foram direcionadas, especificamente, à UFS, cuja materialização implicava a concepção e execução de uma intervenção educacional para 1.324 famílias assentadas, segundo dados do INCRA (2016) e, os acampados. Na visão de Lopes e Araújo (2004), o direcionamento dessas exigências à UFS é decorrente da existência de uma preocupação com a educação do campo, envolvendo a UFS e o MST, mesmo antes de 1995.

Ainda em 1992, a universidade, atendendo a uma solicitação de lideranças do Assentamento Vitória da União, localizado no município de Santa Luzia do Itanhý, executou um projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos por meio da Proex, com financiamento do Movimento de Educação de Base (MEB). Essa experiência estendeu-se por outros projetos de Reforma Agrária, controlados pelo MST. Em 1995, a convite do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, a Universidade Federal de Sergipe, em convênio com o MEC/Sesu e financiamento do FNDE, realizou dois cursos de Capacitação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos em assentamentos de Reforma Agrária, atendendo 14 assentamentos em 10 municípios do Sergipe (LOPES, ARAÚJO, 2004, p. 232).

Cabe ressaltar que antes de 1995, ano de início do trabalho de alfabetização de jovens e adultos desenvolvido pela UFS, representada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização²⁰⁰ (NEPA), do Departamento de Educação (DED), em conjunto com a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX), inexistia no campo sergipano programas e/ou projetos de Educação do Campo; as políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) eram insuficientes e/ou inexistentes e eram distantes da cultura dos/as trabalhadores/as do campo, em particular da Reforma Agrária (JESUS, MOLINA, MOTA, s/d; LOPES, ARAÚJO, 2004).

As poucas ações que existiam no que tange à EJA, eram desenvolvidas pelo Movimento de Educação de Base (MEB) e por algumas prefeituras, portanto, muito aquém da

²⁰⁰ “O Núcleo já gozava de experiência com alfabetização de jovens e adultos, uma vez que de 1991, havia realizado cursos para alfabetizar funcionários da própria UFS e, educandos provenientes da comunidade do entorno da UFS (INCRA, 2013, p. 13).

demanda e da realidade de analfabetismo presente em Sergipe, e com mais incidência nos pequenos municípios e no campo.

Desde então, a UFS mobilizou um conjunto de profissionais e estudantes e em conjunto com os movimentos sociais, estabeleceram parcerias para desenvolver os projetos de Educação do Campo. Entre 1995 e 2002 somaram-se sete anos de trabalho em que foram realizados vários projetos de EJA (ensino fundamental e médio) e, formação de professores para atuarem nas áreas de reforma agrária (JESUS, MOLINA, MOTA, s/d, p. 2).

Na perspectiva de dar conta da demanda posta pelos movimentos sociais e conceber/implementar um projeto que assegurasse a oferta da alfabetização de jovens e adultos, principal demanda dos movimentos sociais, associada à escolarização, formação profissional e uma educação socialmente referenciada, isto é, sem perder de vista a cultura e os saberes dos/as trabalhadores/as, assentados/as e acampados/as, um grupo de professores/as do DED/UFS que se identificavam com as demandas dos movimentos sociais apresentou ao NEPA um projeto de extensão para desenvolvimento de ações educacionais em áreas de reforma agrária resultando na realização do primeiro projeto de capacitação de monitores para as classes de alfabetização nas áreas de reforma agrária, na criação do primeiro grupo de trabalho em Educação de Adultos, na primeira caracterização educacional em 15 assentamentos da reforma agrária e nos primeiros debates acadêmicos de âmbito local, nacional e internacional sobre a Educação de Jovens e Adultos em áreas de reforma agrária (NETE, s/d).

O projeto foi aprovado e implantado, a partir de 1996, com recursos do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador/a (PLANFOR), desenvolvido pela Secretaria de Formação de Desenvolvimento Profissional, do Ministério do Trabalho, em parceria com a Secretaria Estadual de Ação Social e do Trabalho (SEAST).

Os/as professores/as envolvidos tinham certeza de que as intencionalidades das políticas do Estado brasileiro capitalista, incluindo o PLANFOR, distanciavam-se da defesa dos interesses, da direção sócio-política das demandas postas pelos/as trabalhadores/as, mas essa era a única possibilidade existente nos idos do final dos anos 1990 (1996 e 1997): anos de efervescência mundial do neoliberalismo; do início da implementação da reforma do Estado brasileiro, idealizada por Bresser Pereira; da contrarreforma do Estado, no dizer de Behring (1998, 2008); enfim, anos do governo, mais do que neoliberal, FHC.

O PLANFOR, segundo Jesus, Molina, Mota (s/d, p. 4-5),

se fundava em uma visão de que era preciso qualificar os trabalhadores para inseri-los no mercado de trabalho. A democratização do Estado estava exatamente em promover cursos de pequena duração que adaptassem os sujeitos às novas situações, ao tempo em que não apresentavam nenhuma preocupação com a recuperação dos

saberes e conhecimento dos trabalhadores do campo. A identidade cidadã se devia à entrada no mercado a partir dessas novas bases [...] a aprendizagem da leitura e escrita era entendida como 'habilidade básica' [...]

Fazendo uso das contradições do Estado capitalista e da necessidade de construção de intervenções estratégicas na defesa dos interesses da classe trabalhadora, aliado à certeza da negação do acesso à educação e da importância desta para os sujeitos do campo e o processo de organização da classe trabalhadora, a UFS/NEPA estabeleceu parceria com o MST para elaboração do primeiro projeto de EJA para assentados/as, visto como uma oportunidade dos integrantes do NEPA reafirmarem o compromisso com uma universidade inclusiva e com a garantia de acesso de grupos excluídos da educação básica e superior pública; construir uma proposta de educação com os sujeitos do campo, portanto coletiva e partilhada e; colocar a experiência teórico-prática historicamente construída em diálogo com os movimentos sociais (INCRA, 2013).

Com vista à aprovação do projeto pela SEAST e financiamento pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), sem abrirem mão da defesa radical dos princípios da alfabetização defendidos pelo NEPA, Grupo de Alfabetização de Jovens e Adultos e MST, utilizaram na elaboração do projeto a linguagem técnica e política e os critérios adotados pelo Programa para aprovação e financiamento de projetos, a exemplo da concepção da alfabetização como habilidade básica.

Neste sentido, a UFS/DED/NEPA, MST e FETASE apresentaram um projeto para alfabetizar 940 assentados/as e instalar 30 salas de aula. Quando de sua execução a equipe técnica instalou 35 salas de aula, alcançou 24 assentamentos localizados em 16 município, elaborou materiais didáticos e desenvolveu um processo pedagógico socialmente referenciado na realidade, na cultura e nos saberes dos povos do campo, em particular dos/as assentados/as. Processo que tinha por ponto de partida a problematização dos sujeitos políticos, ou seja, os/as educandos/as, os/as assentados/as, sobre a realidade econômica, política, social, cultural e ambiental de cada assentamento.

Dando continuidade à parceria entre UFS/NEPA, MST e governo do estado (SEAST), o trabalho de alfabetização de jovens e adultos assentados/as continuou em 1997, com a meta de atender 940 educandos/as, distribuídos em 35 assentamentos e 20 municípios. Ao final dessa etapa foram atendidas 885 famílias de 36 assentamentos e 20 municípios, resultado muito positivo, considerando que 94% do número previsto de educandos/as foram atendidos, 100% dos municípios e 100,2% dos assentamentos foram contemplados. Nesse mesmo ano a

UFS/NEPA realizou em parceria com a SEED um curso supletivo para monitores-alfabetizadores com atividades presenciais e à distância.

Em 1998 os trabalhos de alfabetização têm continuidade, porém sem a presença do governo do estado e dos recursos do FAT²⁰¹ e, com a entrada de um novo parceiro, o INCRA, por meio do PRONERA, programa construído após a realização do I ENERA, com a participação da UFS em todas as etapas em função da experiência com EJA e dos projetos desenvolvidos em parceria com o MST e a FETASE.

Desde as primeiras reuniões a UFS se fez presente em todas as discussões e na elaboração do formato do Programa, já que era a única universidade que possuía experiência com convênios de Educação de Jovens e Adultos e cursos de grande extensão, em áreas de reforma agrária [...] (JESUS, MOLINA MOTA, s/d, p. 7).

Desta forma, podemos afirmar que os cursos Educação de Jovens e Adultos demandados pelos/as assentados/as de Sergipe, desenvolvidos pela UFS em parceria com o MST, a FETASE e o Estado, representado pela esfera estadual (SEAST), na primeira fase (1996-1997) e pela esfera federal (INCRA), a partir de 1998, segunda fase dessa experiência, constituem a semente (experiência piloto) que possibilitou colher o PRONERA, mesmo que sem essa intencionalidade, e os primeiros passos na trilha de construção de uma política de Educação no e do Campo.

A experiência vivenciada em Sergipe foi a semente que possibilitou aos/as trabalhadores/as rurais, aos movimentos sociais do campo e algumas universidades federais²⁰² a construírem, a partir de 1998, uma política de Educação no e do Campo com definição das linhas de atuação, com prioridade à Educação de Jovens e Adultos em função do alto índice de analfabetismo entre os jovens e adultos assentados/as; da não priorização da EJA pelo Ministério da Educação e, da visão, por parte de muitos gestores municipais, de que toda e qualquer ação a ser desenvolvida nos assentamentos da reforma agrária são de responsabilidade da esfera federal, enfim, “a UFS possui uma tradição iniciada em 1995, ainda que recente, em trabalhar com educação e os movimentos sociais [...]” (JESUS, 2009, p. 281) e; “a experiência da UFS contribuiu para o nascimento de novas políticas demonstrando

²⁰¹ “A equipe da UFS não trabalhou mais com o recurso do FAT, tendo em vista que o conselho deste Fundo optou por não mais financiar cursos de ‘habilidades básicas’, com a carga horária desenvolvidas pelos projetos. Interessava a esse Conselho cursos rápidos de curta duração e, para a UFS, não seria possível alfabetizar em três meses, nas condições existentes e com a quantidade de assentamentos que surgia a cada ano” (JESUS, MOLINA, MOTA, s/d, p. 6).

²⁰² UFS, UNB, UFRGS, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) e Universidade Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

a perda da centralidade do Estado e a exigência de novas formas de pensar e agir de maneira mais democrática [...]” (JESUS, MOLINA, MOTA, s/d, p. 9).

Corroborando com a visão de Jesus (2009) e de Jesus, Molina e Mota (s/d), sobre a participação pioneira da UFS em projetos de educação direcionados às áreas da Reforma Agrária, Lopes e Araújo (2004, p. 232) afirmam que,

com o surgimento do PRONERA, a UFS tornou-se pioneira, entre as instituições de ensino superior no nordeste brasileiro, ao implantar o Programa no estado, dando início a uma nova fase de inserção da academia no processo de Reforma Agrária, a partir de uma ação mais efetiva e permanente, contribuindo no combate à alta taxa de analfabetismo existente nas áreas reformadas.

Ainda com relação ao pioneirismo da UFS no desenvolvimento de projetos de educação para os/as assentados/as, INCRA (2013) afirma no relatório da II PNERA, Superintendência Regional Sergipe - SR 23 (INCRA, 2013, p. 9-14-17), que

O engajamento pioneiro do Departamento de Educação da UFS no Nordeste, no desenvolvimento educacional na reforma agrária garantiu a nossa participação na primeira Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária – I PNERA, em 2004, e a II Pesquisa Nacional Sobre Educação na Reforma Agrária – II PNERA, para a atualização dos índices educacionais das ações do PRONERA, no período de 1998 a 2011, visando a organização de um banco de dados nacional permanente [...] Em 1998, com a realização do I ENERA (Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária), o relato da experiência de trabalho das universidades junto aos movimentos sociais foi determinante para a implantação do ‘Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária’ (PRONERA), tendo como referência, a experiência de alfabetização de jovens e adultos da UFS [...] A UFS já tinha criado no seu interior um movimento favorável às ações de educação na reforma agrária, uma vez que há sete anos vinha trabalhando com os movimentos sociais inclusive estando também representada na comissão pedagógica da criação do próprio PRONERA [...].

A implantação do PRONERA, em 1998, possibilitou a ampliação do trabalho do NEPA/UFS junto aos/as assentados/as; a continuidade da parceria com os movimentos sociais e a reafirmação do compromisso dos/as professores/as deste núcleo com a educação pública e socialmente referenciada, por meio da elaboração e execução de dois projetos demandados pelo MST e FETASE, denominados: Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Áreas de Assentamento da Reforma Agrária do Estado de Sergipe (EJA Alfabetização) e Projeto de Formação do Educador Popular no Ensino Normal em Nível Médio em Áreas de Reforma Agrária²⁰³ (EJA Nível Médio (Magistério/Normal).

²⁰³ Para aprofundamento da discussão sobre esses projetos ver os relatórios das Pesquisas Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária - I PNERA e II PNERA (2004 e 2013); Lopes e Araújo (2014); Jesus, Molina e Mota (s/d) e Jesus (2009).

O Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Assentamento da Reforma Agrária foi realizado, no período de 1998 e 2002, em parceria com o MST, FETASE e SEED²⁰⁴; envolveu 183 professores/as e 1391 educandos/as distribuídos nas três edições/turmas. Esse curso teve um alto índice de evasão em função de: trabalho doméstico (34,4% dos educandos/as eram mulheres); ausência de perspectiva e necessidade dos educandos para a continuidade dos estudos; faixa etária dos educandos, em média 29 anos; presença de deficiência visual; infraestrutura precária dos assentamentos, escolas e salas de aulas, escolas distantes das comunidades dos/as educandos/as, alta rotatividade e pouca assiduidade de alguns monitores/as.

Esses fatores, associados à baixa escolaridade e à alta rotatividade dos/as educadores/as, em torno de 60%, contribuíram diretamente para que os educandos/as perdessem o estímulo para a continuidade e conclusão dos estudos e influenciaram no processo de aprendizagem. Dos 1.444 educandos/as inscritos no segundo ano de curso (2001/2002), 52,2% concluíram, resultando em um alto percentual de desistência e/ou repetência (47,8%). (INCRA, 2013).

Após dois anos de trabalho com os monitores-alfabetizadores, o grande problema observado era que a grande maioria dos monitores-alfabetizadores indicados pelo MST e FETASE tinha baixo nível de escolaridade, de maneira que impunha a necessidade de desenhar um novo projeto para escolarização desse grupo (INCRA, 2013, p. 16).

O Projeto de Formação do Educador Popular no Ensino Normal em Nível Médio, iniciado em 2001 e concluído em 2003, foi concebido para dar conta do baixo nível de escolarização dos monitores-alfabetizadores identificado durante a execução e avaliação do EJA Alfabetização; contou, além da parceria do MST e FETASE, com a SEED, entidade responsável pela promoção de exames supletivos em regime especial, tendo em vista que muitos educandos/as não possuíam documento comprobatório de conclusão do ensino fundamental, situação que impedia a certificação do ensino médio que estavam cursando; envolveu 21 professores/as e 84 educandos/as. Nesse projeto a UFS assumiu o compromisso em formar para o magistério em nível médio a totalidade de monitores-alfabetizadores que davam aula nas escolas/classes dos assentamentos. “Foram inscritos 84 assentados independentes da comprovação de grau de escolaridade, dos quais 66 eram monitores-alfabetizadores, no total 62 concluíram o curso com êxito” (INCRA, 2013, p. 16)

²⁰⁴ A SEED equipou os espaços dos assentamentos onde as aulas ocorriam com carteiras (INCRA, 2013).

Além dos dois projetos acima referenciados, a UFS realizou com recursos do PRONERA dois cursos de nível superior e um de pós-graduação *lato sensu*, em parceria com o MST: Engenharia Agrônômica e Licenciatura em Pedagogia/Pedagogia da Terra que contaram com a participação de educandos/as de outros estados, pois tinha um cariz nacional²⁰⁵ (Agronomia) e regional²⁰⁶ (Pedagogia da Terra); Residência Agrária²⁰⁷ para profissionais graduados e que atuam em assentamentos da reforma agrária.

O curso de Engenharia Agrônômica iniciou no ano de 2003; envolveu 39 professores/as e 60 educandos/as, e foi concluído em 2008, com a graduação de 54 educandos, apesar da interrupção das ações acadêmicas em função de uma Ação Civil Pública impetrada pela Associação dos Engenheiros Agrônomos de Sergipe (AEASE) com o argumento de ilegalidade e desrespeito ao princípio constitucional da isonomia²⁰⁸.

De acordo com a II PNERA (2013), os projetos e ações educacionais desenvolvidos pela UFS, junto com os movimentos, tinham um caráter de extensão universitária,

eram vistos como cumprimento função social da universidade, porém quando a demanda evoluiu para a oferta de cursos de graduação, em nível superior, cuja demanda vinha de um grupo de trabalhadores da terra organizados em torno de movimentos sociais, a reação conservadora à tradição hegemônica das universidades brasileiras na formação das elites, foi imediata. Os coordenadores dos projetos financiados pelo PRONERA passaram a enfrentar os que se colocaram contra, não só internamente, mas também por parte das associações corporativas. Essa reação atrasou a tramitação dos processos de aprovação dos cursos de graduação pelos conselhos universitários da UFS (CONSU/CONEP), requereu uma caminhada, que exigiu dos Departamentos proponentes, além do cumprimento das formalidades burocráticas, o enfrentamento de um debate político-ideológico entre simpatizantes e críticos das propostas, o que acarretou empecilhos na execução dos projetos dos cursos tanto de Pedagogia, quanto de Engenharia Agrônômica [...] (INCRA, 2013, p. 177).

²⁰⁵ Contou com a participação de 60 educandos/as, sendo 39 de Sergipe e 21 oriundos de 6 estados localizados nas regiões Sul (Paraná – 1) e Nordeste (Rio Grande do Norte – 4; Pernambuco – 10; Paraíba – 3; Ceará – 1 e Alagoas – 2) (INCRA, 2013).

²⁰⁶ Contou com a participação de 50 educandos/as, 45 de Sergipe e 5 de Alagoas (INCRA, 2013).

²⁰⁷ Contou com a parceria da Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Esse curso oferecido em 18 estados por 24 universidades públicas.

²⁰⁸ “A Associação alega que o curso infringe os dispositivos da Lei nº 9.131/1995, em seu artigo 9º, § 2º, alínea “c”, que dispõe sobre o currículo dos cursos superiores. Assim, para a AEASE, a organização curricular diferenciada estaria infringindo dispositivo legal, mesmo diante da autonomia das universidades para criação e extinção de cursos, tal qual disposto no artigo 53, Inciso I, da LDB 9394/1996. Alega que a organização político-pedagógica do Tempo Escola e Tempo Comunidade vai contra o disposto na LDB, no que se refere aos 200 dias letivos” (SOUZA, 2012). Outros cursos de graduação foram ofertados por algumas universidades públicas com recursos do PRONERA também sofreram processos e questionamentos jurídicos sobre a legalidade e a finalidades dos mesmos, a exemplo dos cursos de Direito, ofertado pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e do de Medicina Veterinária, pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Para aprofundamento dessa questão consultar SOUZA, Maria Antônia de. **Análise crítica das decisões do judiciário sobre a Educação Superior para beneficiários da Reforma Agrária**. 2012. 112 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito). Universidade Tuiuti do Paraná, 2012.

O curso de Pedagogia da Terra, ofertado no período de 2007 a 2012, teve quatro importantes objetivos: formar professores/as para a educação do campo; contribuir no processo de valorização, fortalecimento e reconstrução da identidade dos povos do campo; assegurar a inserção dos/as trabalhadores/as rurais, assentados/as e professores/as do campo na universidade pública e; garantir o acesso à educação superior, historicamente negada aos povos do campo e; possibilitou que 50 pessoas oriundas do campo tivessem acesso a um curso de graduação e 43 acesso ao diploma.

Um dado que chama atenção é que os cursos superiores ofertados pela UFS em parceria com o PRONERA e MST reproduzem o histórico cariz de gênero que perpassam algumas profissões, a exemplo das profissões denominadas “Do Cuidado”, profissões que, teoricamente, exigem mais sensibilidade, maior contato e cuidado com o outro e, ainda têm presença majoritária de mulheres, como os cursos de Pedagogia, Serviço Social, Psicologia, Enfermagem e; das profissões consideradas práticas, objetivas, porque não dizer pragmáticas, como as engenharias e suas várias especializações.

Digo isso, pois de acordo com dados do relatório da II PNERA (INCRA, 2013) o curso de Pedagogia da Terra contou com a presença majoritária de mulheres na condição de educadores/as (67%) e de educandas (74%) e, o de Engenharia Agrônômica com a presença de 72% de educadores e 83% dos educandos.

O curso de Especialização em Residência Agrária, com ênfase nas temáticas Agroecologia, Questão Agrária, Agroindústria e Cooperativismo, realizado no período de junho de 2013 a novembro de 2015 tem um cariz transdisciplinar, contou com a participação de 46 educandos/as de diversas áreas do conhecimento, oriundos/as, prioritariamente, do PRONERA, inseridos nas ações do Programa de Assessoramento Técnico, Social e Ambiental (Ates) do INCRA. Teve por objetivos: fomentar a difusão de um modelo produtivo com base ecológica e foco na sustentabilidade; promover novas estratégias para o desenvolvimento rural; estimular o desenvolvimento da agroecologia entre as famílias de trabalhadores/as rurais; aliar a formação dos/as profissionais/educandos/as ao processo de desenvolvimento das áreas de reforma agrária do estado; garantir um espaço de reflexão, pesquisa, formação e disseminação de práticas agroecológicas²⁰⁹.

O curso assegurou o título de especialista a 46 trabalhadores/as rurais oriundos de uma comunidade quilombola e de 23 projetos de assentamentos da Reforma Agrária, localizados em 17 municípios sergipanos.

²⁰⁹ Informações obtidas, em setembro de 2016, nos *sites* da UFS, INCRA e MST.

A experiência vivenciada pela UFS, em parceria com o INCRA/PRONERA, MST e FETASE, conduzida inicialmente pelo NEPA/DED (EJA Alfabetização e EJA Nível Médio/Magistério Normal) e, em sequência, pelos departamentos de Agronomia (Engenharia Agrônômica), Educação (Pedagogia da Terra) e Filosofia (Residência Agrária) em que pese as questões políticas e ideológicas e a existência de posicionamentos favoráveis e desfavoráveis, dentro e fora da universidade, a oferta e realização dos cursos possibilitou a aproximação da universidade, melhor dizendo de parte do corpo docente e discente, com os movimentos sociais e sindicais, foi essencial para o desenvolvimento da Educação no e do Campo em Sergipe e,

resultou na oxigenação da própria academia a partir da intervenção nos problemas referentes à educação rural e a questão agrária através de projetos de extensão, de ensino e de pesquisa, além de dar visibilidade acadêmica à educação no meio rural, contribuiu para a reflexão-ação de uma visão diferenciada da educação rural – a educação do campo (INCRA, 2013, p. 18-19).

A trilha percorrida para a construção de uma Educação no e do Campo em Sergipe em parceria com o PRONERA conta, nos dias atuais, com um novo parceiro, o Instituto Federal de Sergipe (IFS), que está ofertando, desde 2015, o curso Superior de Tecnologia em Agroecologia com três anos e meio de duração e objetivo de formar 29 tecnólogos entre os/as assentados/as e/ou filhos/as de assentados/as que não tenham diploma de graduação dos projetos de assentamento da Plano Nacional de Reforma Agrária e do PNCF, localizados na região Nordeste.

De acordo com matéria postada no *site* do IFS²¹⁰, em novembro de 2015, quando do lançamento do curso,

A oferta do curso de Tecnologia em Agroecologia pelo IFS está em sintonia com as necessidades educacionais dos assentados. As disciplinas que compõem a grade buscam dar aos estudantes conhecimentos relativos à produção agrícola nos assentamentos de reforma através de conteúdos apropriados à realidade local [...] tem como objetivo despertar o espírito de organização social e assegurar aos trabalhadores a continuidade dos estudos e a sua profissionalização. A proposta é garantir o direito ao ensino superior a jovens e adultos agricultores vinculados ao meio em que vivem [...]

A participação da UFS nas discussões para criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para uma Educação Básica no Campo, da elaboração do projeto de Licenciatura em Educação do Campo e do Observatório de Educação junto com a UNB, UFRN, INEP e CAPES, nos anos 2000 e 2007, respectivamente, e a oferta do curso de Licenciatura em

²¹⁰ Disponível em: www.ifs.edu.br. Acesso: 7 de setembro de 2016.

Educação do Campo²¹¹ (PROLEC), dentro do PROCAMPO, constitui novos passos na trilha que vem sendo percorrida pelos movimentos sociais e sindicais e IES na luta pela construção da Educação no e do Campo em Sergipe e confirmam o protagonismo da UFS na luta pela Educação no e do Campo. O curso teve uma única turma ofertada, de 2008 a 2013, com 49 educandos/as, oriundos de 24 municípios, sendo 23 de Sergipe, localizados em 7 dos 8 territórios de planejamento (**Anexo E**) e, 1 de Alagoas. Quanto ao local de residência, 15 residem em projetos de assentamento, 1 em uma comunidade quilombola e 33 em comunidades rurais ou no entorno das sedes municipais.

No que tange ao sexo, 33 são do sexo feminino e 16 do sexo masculino. No que tange à relação com a educação e os movimentos sociais, 17 trabalham em escolas da rede pública e atuam no movimento sindical dos/as trabalhadores/as em educação; alguns atuam em programas de EJA; alguns possuem ligação com movimentos sociais do campo – MST, MAB e MPA e outros com os movimentos sindicais, os sindicatos dos/as trabalhadores/as rurais e a FETASE. (JESUS, 2009).

O PROLEC proporcionou a formação de 46 professores/as e segundo a representante do MPA/EDUCAMPO, em entrevista concedida em setembro de 2015, participar desse curso foi “[...] uma das experiências mais importantes para minha vida. Pode-se dizer que esta experiência foi um desafio muito grande, pois nossa proposta fugia a todas as regras do que a Educação centralizada nas universidades de hoje.”

Para Jesus (2009, p. 281), a oferta da Licenciatura em Educação do Campo é fruto da UFS possuir

uma tradição iniciada em 1995, ainda que recente, em trabalhar com educação e os movimentos sociais. Também existe um curso de Pedagogia ofertado pelo Departamento de Educação para assentados da reforma agrária. A licenciatura foi uma luta dos movimentos sociais em âmbito nacional e no Estado de Sergipe. Na UFS, ela foi criada em 2008 para atender a uma demanda de formação de professores no Nordeste, com prioridade para o estado de Sergipe [...]

O trabalho desenvolvido pela UFS nos projetos de assentamentos da Reforma Agrária e a realização dos cursos do PRONERA e do PROCAMPO são concebidos, pela representante do Colegiado Territorial do Alto Sertão e pelos representantes do SINTESE e da FETASE no EDUCAMPO, como o maior avanço da Educação do Campo em Sergipe

²¹¹ Curso aprovado por meio da Resolução Conselho de Ensino e Pesquisa – CONEP/UFS nº 08/2008 aprova a implantação do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo, Habilitações: Ciências Humanas e Sociais e, Ciências da Natureza e Matemática – PROLEC (JESUS, 2009, p. 281).

Eu acho que um dos avanços é a diversidade de cursos do PRONERA hoje. Hoje nós temos cursos de direito, temos uma diversidade de cursos, que é isso que a gente defende pro campesinato. Para o camponês não tem que ser só pedagogo. Não, ele tem que se formar em todas as áreas do conhecimento, sim. Então, eu aponto esse como um avanço. Um outro é esse crescente número de envolvidos atendidos pelo programa. Acho que o programa vem sofrendo também algumas alterações que são positivas, então é um nível crescente do programa (JUNHO/2015).

Quando alguém é formado na concepção do Pronera é diferente daquele que foi formado na academia. A postura em sala de aula é diferente, a postura no campo é diferente, a postura na cidade quando vai se discutir alguma coisa sobre o campo... esses são os avanços. Essa conscientização enquanto agente histórico do lugar, do pensar numa concepção de educação emancipadora, libertadora é um avanço significativo em Sergipe. São pessoas formadas nessa concepção do Pronera e que estão nos movimentos sociais ajudando, acumulando, assessorando (JANEIRO/2016).

A formação de professores para as escolas do campo nos cursos de Pedagogia e de Licenciatura em Educação do Campo, projetos executados pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe, a formação de técnicos e engenheiros agrônomos oriundos dos movimentos sociais, a produção de monografias de graduação e especialização, dissertações, teses e publicação de artigos em periódicos (AGOSTO/2015).

Além do PRONERA e do PROLEC, o que temos de Educação no e do Campo em Sergipe? O Comitê Estadual de Educação do Campo, instância de participação e controle social da Educação no e do Campo, criada em 2005, no encerramento do I Seminário Estadual de Educação do Campo, promovido pelo MEC/SECAD, SEED, UFS, MST e FETASE, e a permanência de uma Educação no Campo por meio de programas e projetos federais e pontuais que, como diz a representante da PRONESE no EDUCAMPO, “a cada mandato governamental estes podem ou não ter continuidade, o que não acontece quando a política já está consolidada” (ABRIL, 2015), com pouca ou nenhuma presença o campo, a exemplo do Programa Mais Educação/Educação Integral que está presente, tão somente, em 8 (oito) escolas campo de 4 (quatro) DRE, localizadas em 6 (seis) municípios e em 4 (quatro) territórios, atendendo a 1.089 alunos/as, conforme **Quadro 18**, números considerados insignificantes e contestados pelo MST e UNDIME²¹²; os movimentos sociais e sindicais como protagonistas da Educação no e do Campo em Sergipe, em particular o MST e a FETASE, principais demandatários do PRONERA e parceiros do PROLEC.

Quadro 18 - Escolas do Campo com o Programa Mais Educação/Educação Integral em 2013

Nº	DRE	TERRITÓRIO	MUNICÍPIO	ESCOLA	Nº DE ALUNOS/AS
1	2	Centro Sul	Simão Dias	Escola Estadual Senador Lourival Batista	100
2	6	Baixo São Francisco	Pacatuba	Escola Estadual Nossa Senhora de Santana	169

²¹² Informações prestadas ao EDUCAMPO, pela SEED, na reunião ordinária realizada em agosto de 2013.

Nº	DRE	TERRITÓRIO	MUNICÍPIO	ESCOLA	Nº DE ALUNOS/AS
3			Santana do São Francisco	Escola Estadual Gomes Neto	154
4	7	Alto Sertão	Porto da Folha	Escola Estadual Dom José Brandão de Castro/Comunidade Indígena	220
5				Colégio Estadual Pedro Alves de Souza	130
6				Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio	116
7			Nossa Senhora de Lourdes	Colégio Estadual Monsenhor Fernando Graça Leite	100
8	8	Grande Aracaju	São Cristóvão	Escola Rural Rita Cacete	100
TOTAL					1.089

FONTE – Arquivo EDUCAMPO/2015
Org.: GOIS, Magaly Nunes

Temos também algumas ações implementadas pelos governos do estado e dos municípios: implantação, em 2009 e institucionalização em 2015, por meio da portaria nº 2.614/2015, do Núcleo de Educação do Campo (NECAM) no âmbito da rede pública estadual (**Anexo M**), vinculado ao Departamento de Educação - DED/SEED (Art.1º) com as seguintes competências, segundo o Art. 2º,

Compete ao Núcleo de Educação do Campo – NECAM/SEED:

- I – Contribuir com a elaboração de projetos pedagógicos que contemplem as especificidades das escolas do campo articulado ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento econômico sustentável;
- II – Qualificar profissionais da educação do campo, considerando a diversidade dos seus processos e seus arranjos produtivos;
- III – Formular e viabilizar o desenvolvimento de estratégias com vistas a assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos do campo, contribuindo efetivamente para a diminuição da distorção idade/série;
- IV – Envidar esforços com foco na diminuição dos indicadores de analfabetismo da população do campo;
- V – Promover a oferta da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional com o ensino fundamental e médio;
- VI – Buscar, em articulação com os diversos setores da SEED, viabilizar a construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, observadas à diversidade regional, às características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo;
- VII – Articular parcerias com setores da sociedade civil organizada, instituição de ensino superior, órgãos do setor público e organizações não governamentais, com a finalidade de desenvolver projetos e ações educativas;
- VIII – Acompanhar e monitorar a qualidade da oferta da Educação do Campo em processo.

Aprovação pelo CEE da Resolução Normativa nº 3/2010, de 30 de setembro de 2010, fixando normas para a Educação do Campo no Sistema de Ensino do Estado de Sergipe, fruto de uma discussão e negociação de 3 (três), iniciada em setembro de 2007, entre o

EDUCAMPO e o CEE; implantação de unidade orgânica (núcleo ou setor) para coordenar a Educação do Campo no âmbito das Secretarias Municipais de Educação de 10 dos 75 municípios – Lagarto, Boquim, Poço Verde, Simão Dias, Tobias Barreto, Canindé do São Francisco, Cristinápolis, Itabi, Monte Alegre de Sergipe e Tomar de Geru e; resoluções municipais normatizando a Educação do Campo em apenas 4 municípios (Tobias Barreto²¹³, Boquim, Lagarto e Poço Verde) do universo de 75 municípios²¹⁴.

Além das ações já citadas, em 13 julho de 2015, houve, em Sergipe, o lançamento a Frente Parlamentar Mista pela Educação do Campo da Câmara dos Deputados²¹⁵ com vistas a: propor e acompanhar a tramitação de matérias legislativas no Congresso Nacional e nas demais casas legislativas que contribuam para a implementação de políticas públicas relacionadas à Educação do Campo; promover debates e propor ações estratégicas sobre a Educação do Campo, vinculadas ao projeto de desenvolvimento sustentável do país; dialogar com órgãos e entidades relacionadas à Educação do Campo visando promover a integração das mesmas com o Congresso Nacional; e impedir o fechamento das escolas do campo.

Para o coordenador nacional da Frente,

É preciso o engajamento de todos nessa força-tarefa [...] Nenhuma ação no mundo avança sem educação. A educação é estruturante e a partir dela vêm outras demandas [...] É preciso uma política totalmente diferenciada para a educação do campo, pois ela é muito abrangente, e pensada a partir deles (os camponeses). É preciso pensar a educação do campo desde o infantil até os cursos superiores. Mas para que esse projeto tenha sucesso, é necessário envolver os governos municipais. Não vamos resolver esse problema sem envolver os prefeitos. Temos dois grandes desafios para essa questão é decisão política e a questão financeira [...] É um crime o fechamento de escolas. O que será do campo daqui a 15, 20 anos se isso permanecer assim? Eles preferem colocar uma criança, um adolescente num ônibus e levar para outra cidade para estudar. Não entendem a importância do campo para formação dessa criança [...] ao se fazer isso é como se estivesse arrebentando a raiz de uma planta e tirando a alegria do campo do coração dessa criança.²¹⁶

Apesar dos objetivos e da importância da Frente na luta pela oferta e garantia de uma Educação no e do Campo, consequentemente contra o fechamento das escolas do campo, considerando os objetivos da mesma, nenhuma ação foi desenvolvida, para além do

²¹³ Resolução nº 001/2012 – CMETB – Fixa normas para a Educação do Campo no Sistema Municipal de Ensino.

²¹⁴ As informações referentes à existência de núcleo ou setor de Educação do Campo nas Secretarias Municipais de Educação e de resoluções municipais fixando normas sobre a Educação do Campo foram obtidas junto ao EDUCAMPO, a partir de dados fornecidos pela UNCME e UNDIME, no ano de 2013 (2015).

²¹⁵ Frente Parlamentar Mista pela Educação no Campo na Câmara Federal foi lançada em 29 de maio de 2015, é composta por 249 parlamentares e, priorizará a construção espaços de debate e diálogo sobre os compromissos do Estado com as necessidades educacionais do campo (www.mst.org.br. Acesso em 7 de novembro de 2016).

²¹⁶ Frente Parlamentar pela Educação do Campo é lançada em Sergipe para conter o fechamento de escolas rurais e Frente Nacional e Estadual pela Educação no Campo é lançada em Sergipe. Disponíveis em: www.deputadojoaodaniel.com.br e www.al.se.gov.br, respectivamente. Acesso em 7 de novembro de 2016.

lançamento, de acordo com pesquisa feitas, em novembro de 2016, no *site* da Assembleia Legislativa de Sergipe (ALESE).

Uma análise comparativa entre as datas de implantação do Núcleo Estadual de Educação do Campo (2009/2015), de aprovação da Resolução que fixa normas para a Educação do Campo no sistema estadual de ensino (2010) e da Resolução que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) associada à pequena e insignificante quantidade de núcleo/setor e de resoluções municipais de Educação do Campo e inexistência de ações da Frente, nos leva a afirmar que as ações estadual e municipais direcionadas à Educação do Campo são pontuais e tardias e que a Educação no e do Campo em Sergipe encontra-se em estágio embrionário.

Santos (2013) comprova, em sua tese intitulada **Educação do Campo uma Política em Construção: desafios para Sergipe e para o Brasil**, após exaustiva e contundente pesquisa sobre a presença dos programas que conformam a Educação do Campo nos últimos dezesseis anos - PRONERA, PROJOVEM Campo – Saberes da Terra, Educação Quilombola, Escola Ativa e PROCAMPO, que a Educação do Campo em Sergipe encontra-se ainda num primeiro estágio de implementação, funcionando através de projetos ou programas pontuais do governo federal.

Em Sergipe a Educação do Campo como política educacional começa entrar nos debates das equipes pedagógicas das secretarias municipais de educação ainda como projetos e programas do governo federal que o município aderiu [...] Alguns secretários de educação do Estado de Sergipe compreendem a Educação do Campo muito mais a partir das ações e discussões promovidas pelos movimentos sociais do que pelo assessoramento prestado pelo Ministério as Educação. Essa situação demonstra que são os movimentos sociais quem de fato tem desenvolvido a Educação do Campo e tem credibilidade social e respaldo da sociedade. A Educação do Campo apresentada pelo MEC aos municípios é entendida pelos gestores municipais, como programa do governo federal. Será implementada no município enquanto o MEC destinar recursos financeiros para o desenvolvimento das atividades, não havendo recurso específico para o desenvolvimento dos programas não haverá ações de Educação do Campo nas escolas camponesas [...] A educação do Campo não é incorporada pelos gestores municipais e estaduais como uma política educacional do município. Para a maioria deles quem faz a Educação do Campo é os movimentos sociais do campo, como o MST, a FETASE, o MPA, entre outros (SANTOS, 2013, p. 250-251).

Os membros do EDUCAMPO quando questionados sobre a Educação do Campo em Sergipe²¹⁷ afirmaram: inexistência de uma política estadual em função da total ausência da Secretaria de Educação com relação à Educação do Campo e de estratégia no PEE; presença

²¹⁷Problematização feitas a partir das questões 10 e 11 do roteiro de entrevista com Membros do EDUCAMPO (Apêndice C): Qual sua visão sobre a Educação do Campo em Sergipe nos dias de hoje? Quais são os frutos gerados pelos programas e projetos em execução para os/as trabalhadores/as? Você conhece alguma experiência de Educação do Campo em Sergipe? Em caso positivo, qual sua visão sobre esta/s experiência/s?

de ações de programas e projetos do governo federal – PRONERA, PROCAMPO, PRONACAMPO, PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA, PRONATEC -; ausência de alguns programas, a exemplo do PROCAMPO que ofertou uma única turma de Licenciatura em Educação do Campo em parceria com a UFS e diminuição da atuação do PRONERA.

Há uma ausência total da Secretaria de Educação do Estado com relação à educação do campo. Ela não estabeleceu uma política pública para isso. Aliás, para nada. Ela só quer comprar pacotes. Desde que Déda foi governador não se estabeleceu nada. Apesar de termos o Comitê de Educação do Campo nós não conseguimos avançar. Houve uma invisibilização em relação à educação do campo, à educação quilombola, à educação indígena, com a educação para discutir racismo e diversidade, eles tiraram essas palavras do Plano Estadual de Educação, o que para mim foi o maior desconhecimento ou despreparo de quem propôs (REPRESENTANTE DO SINTESE, JANEIRO/2016).

Vejo a Educação do Campo em Sergipe com experiências pontuais do PRONERA, da UFS e dos movimentos sociais/sindicais que apesar da luta ainda não foi suficiente para a construção da Política Pública de Educação do Campo. Destaco como fruto dos programas/projetos: a Licenciatura do Campo, o Projovem Campo/Saberes da Terra e a Formação de Educadores/as em seminários, congressos, conferências, entre outros e a Resolução CEE sobre a Educação do Campo. Esta no plano legal, pois não está sendo cumprida. Conheço a experiência da AMEFAL na pedagogia da alternância que hoje se encontra com dificuldade para operacionalizá-la e em algumas escolas de Poço Verde que os educadores vêm tentando uma prática pedagógica que considere os saberes e a cultura dos povos do campo (REPRESENTANTE DA PRONESE, ABRIL/2015).

Só as oportunidades para cursos superiores. Como o de pedagogia da terra e o de licenciatura foi um bom avanço no âmbito superior, e poucos avanços no ensino básico [...] no município de Canindé já se tem uma experiência, mas que, no entanto, ainda não está de acordo com a demanda do campo (REPRESENTANTE DO MPA, SETEMBRO/2016).

As que conheço ocorrem através do Programa Projovem Campo Saberes da Terra. Hoje, na turma do Assentamento 8 de Outubro, em Simão Dias, podemos observar o envolvimento com as comunidades das(os) educandas(os), oriundos do assentamento e de uma comunidade quilombola. Nesta experiência há elevação da escolaridade, considerando aspectos do trabalho, da cultura e de formação humana, desses(as) trabalhadores(as) rurais (REPRESENTANTE DA SEED, MARÇO/2016).

Com relação a Educação do Campo em Sergipe ressaltamos 4 (quatro) questões: apenas um membro do EDUCAMPO - representante do MST e atual coordenadora estadual de Educação do Campo - afirmou a existência de uma Política Estadual de Educação do Campo; as intervenções do estado e municípios se restringem a execução, muitas das vezes pontual, de programas do governo federal, coordenados pelo MDA e MEC que têm características de uma Educação ‘no’ e ‘para’ o Campo e não de uma Educação do Campo (CALDART, 2010; FRIGOTTO, 2010; MUNARIM, 2010); o protagonismo dos movimentos sociais e sindicais na oferta da Educação do Campo; a visão dos/as que fazem o EDUCAMPO/Se, melhor

dizendo de sua maioria, convergem com minhas afirmações e a conclusão de Santos (2013) sobre a Educação do Campo em Sergipe

No estado de Sergipe em alguns municípios há sinais de uma política de Educação do Campo, visto que, alguns programas são implementados a partir das lutas ou reivindicações dos movimentos sociais. Uma das referências que temos para contribuir na política de Educação do Campo em Sergipe é o PRONERA, com a formação de professores, de técnicos, agrônomos e especialistas em educação do campo e em residência agrária. Formou profissionais que atuam na ATER, nas escolas dos assentamentos, em comunidades do campo, em secretarias de educação [...] PROEJA uma parceria entre IFS e MST para formação de técnicos em agropecuária; PRONATEC- trabalhou a formação em operadores de máquinas, produtor orgânico, bovinocultura, preparador de doces e conservas entre outros cursos; PRONACAMPO - Licenciatura em educação do campo; PNLD campo - os professores fazem a escolha do livro didático para as suas escolas; PDDE Campo - a escola recebe recursos do governo federal para fazer; PDDE Água - a escola recebe recursos do governo federal para água e saneamento; Escolas da terra - para a formação continuada de professores com prioridade os que atuam nas classes multisseriadas, em Sergipe não aconteceu porque não houve adesão das IES; PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA - que já está na 3ª edição com a escolarização em ensino fundamental e formação profissional (REPRESENTANTE DO MST, AGOSTO/2015).

O que está posto no MDA, MEC e na SEED é resultado das reivindicações dos movimentos sociais e sindicais do campo (REPRESENTANTE DA PRONESE, ABRIL/2015).

As experiências marcantes estão associadas à educação escolar aplicada pelo MST que conduzem os educandos a uma conscientização crítica do ser enquanto agente social. Elas conduzem há distribuição igualitária da produção/consumo/lucro (REPRESENTANTE DO CEE/, JUNHO/2015).

Os/as representantes dos Colegiados Territoriais do Alto Sertão e do Baixo São Francisco também compartilham dessa visão sobre a Educação do Campo em Sergipe e afirmam que essa também é a realidade da Educação do Campo nos municípios que formam os territórios.

Eu vou ressaltar a educação que nós, não é que está pronta e que está sendo vivenciada com todas as letras, com todos os princípios, mas acho que a luta que nós temos feito em torno da Escola Agrícola, ela é uma luta que representa o sentido da educação do campo naquela escola. A que está situada no assentamento Queimada Grande. Então, a nossa luta é pra que ali, de fato, tenha a Pedagogia da Alternância, que é uma pedagogia ligada aos princípios da educação do campo. Então, para nós, esse é um exemplo que está em curso. Ele não é algo ainda vivenciado com toda a concretude, mas é algo de muito significado em construção e que envolve muitos filhos dos camponeses e que é o espaço em que nós vamos formar os técnicos, os companheiros que vão atuar para implantar, para contribuir nesse outro modelo de desenvolvimento, visto a nossa matriz produtiva, que é a agroecologia. Então aquela escola representa muito para nós, assim como a UFS. Nós estamos dizendo que a UFS, ela precisa adotar muito dos princípios de uma educação diferenciada, que para nós vem, de novo, da educação do campo. Então, nós conquistamos a UFS, mas para nós, ela não é suficiente. Nós queremos que ela represente uma educação diferenciada ali no sertão, mas acho que escola agrícola é um bom exemplo (COLEGIADO ALTO SERTÃO, JUNHO/2015).

Escola Família Agrícola em Ladeirinhas, que dentro de seus vários problemas e relações, tem sido uma experiência fantástica [...]. Eu conheci essa escola há alguns

anos e tinha um grupo que fazia a coordenação pedagógica e a docência que iam lá dar aula. Hoje eu vejo uma atuação mais forte de querer construir, de querer envolver porque tem um grupo de docentes fazendo uma atuação massa [...] (COLEGIADO BAIXO DO SÃO FRANCISCO, JUNHO/2015).

Para o representante do Colegiado Territorial do Sertão Ocidental - membro histórico do MST com atuação nas secretarias municipais de educação de Poço Verde e Simão Dias - a Educação do Campo em Sergipe está em funcionamento e com algumas conquistas.

Nós conseguimos coisas que às vezes eu me surpreendo. Por exemplo, em 2009, no Projovem/Saberes da Terra a primeira demanda de turma ainda hoje está ativa e uma parte deles está concluindo o Ensino Médio agora [...] Há pais de alunos que tentam replicar isso nas escolas e vão fazer o processo de formação junto com as crianças e com os professores [...] Tem municípios que, sobre aquela resolução 48 sobre criação de novas turmas do EJA Campo, dificilmente hoje eu conseguiria pegar uma turma de um programa como esse e colocar num assentamento, por exemplo, o 8 de Outubro, de conseguir só gente do assentamento. Eu não consigo fazer mais isso, tem que ser territorial. Não territorial só das comunidades vizinhas, ela é com os outros municípios. A gente sempre tem que está pensando nesse recorte [...] (COLEGIADO SERTÃO OCIDENTAL, JUNHO/2015).

Assim como os/as representantes do EDUCAMPO, os/as dos colegiados territoriais ressaltam o protagonismo dos movimentos sociais e sindicais na promoção de ações de Educação do Campo, e acrescentam a participação dos colegiados, por meio das câmaras técnicas de educação, nessa luta ao afirmarem:

Está um pouco tímida. É difícil, mas não é impossível. Em cada município está se plantando uma semente e a gente que, a partir deste fórum de discussão da câmara temática, que cada município tenha um representante para a gente criar um fórum e estar discutindo em cada município para que mensalmente a gente possa estar indo a cada município e falar com o pessoal da Secretaria de Educação e observar os professores que se identificam e poder formar um grupo para discutir a política de educação do campo (COLEGIADO SUL SERGIPANO, JUNHO/2015).

Eu percebo como um grande desafio porque, embora tenha um debate forte dos movimentos, não tem ainda uma abraçada das gestões municipais. Os setores que devem efetivar a educação do campo como política, que é um direito do povo, são muito frágeis; não abraçam a causa. É muita luta. Você vê que nós estamos, só basta dizer assim: no mesmo tempo em que nós debatemos educação do campo quantas escolas do campo foram fechadas nos últimos períodos em todos os municípios? Então, para nós, essa é a grande contradição. Percebemos os avanços por parte dos movimentos, dos programas, mas continua sendo a grande luta porque quem executa a política, nos parece, não está preocupado. Então, fecha escola no campo. Olha, um dos carros-chefes do nosso debate da educação do campo é manter as escolas do campo abertas. Isso é muito central pra nós. Aí se fecha, mesmo diante de tanta pauta, de tanta reivindicação, mas se fecha ainda escolas [...] (COLEGIADO ALTO SERTÃO, JUNHO/2015).

Quando vira programa, ele tem a cara de quem criou, do ministério. Embora os movimentos sociais lutem e se mobilizem para o projeto ter a cara do movimento de educação do campo, se não tiver movimento social e sindical na base, ajudando a construir, não faz [...] Os projetos e programas são conquistas da educação do campo, mas se não tiver atuação da base, tanto do movimento social da educação do campo quanto do educador social (COLEGIADO SERTÃO OCIDENTAL, JUNHO/2015).

A materialização da Educação do Campo através de programas e projetos não exclui a participação dos/as educandos/as, educadores/as e dos movimentos sociais e sindicais, até porque estes/as são os/as protagonistas da Educação do Campo.

A participação desses sujeitos políticos é viabilizada pela inserção direta nos programas e projetos na condição de demandatários/as, de sujeitos privilegiados das intervenções (educadores/as e educandos/as) e de representantes dos/as trabalhadores/as nos diversos espaços sociais de negociação de políticas públicas, as denominadas instâncias de participação e controle social, a exemplo do EDUCAMPO.

Problematizar sobre a participação e o controle social na Educação do Campo, à luz da experiência vivenciada pelo EDUCAMPO de Sergipe, constitui o objetivo do próximo capítulo, intitulado **Participação e controle social da Educação do Campo: intencionalidades e perspectivas.**

4 – PARTICIPAÇÃO E CONTROLE SOCIAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: INTENCIONALIDADES E PERSPECTIVAS

O presente e o futuro do nosso povo dependem do que acontece aqui. Por isso, é o povo – e não as elites – que vai reinventar o sentido do Brasil e expressar isso na forma de projeto [...] É no povo que estão nossas reservas humanas mais importantes – de disposição para o trabalho e para enfrentar dificuldades, de solidariedade, de potencial criador, de autenticidade, de valores e de alegria (BENJAMIN, 2000).

O controle social sobre a ação do Estado é, por um lado, fruto da luta dos/as trabalhadores/as por espaço de participação nas esferas das decisões públicas e, por outro, estratégia essencial à implantação e consolidação da transferência de responsabilidades dos entes estatais para a sociedade civil e o mercado, em um nítido processo de minimização e desresponsabilização do Estado no que tange a oferta de políticas públicas e sociais e a garantia dos direitos arduamente conquistados pela classe trabalhadora estabelecidos na Constituição Federal de 1988.

A Constituição de 1988 contém artigos que delimitam a participação²¹⁸ dos/as trabalhadores/as nos processos decisórios do Estado, configurados pelo envolvimento de organizações governamentais, não governamentais, movimentos sociais e sindicais na formulação, gestão, avaliação e controle social das políticas públicas, além da participação na promoção, operacionalização e manutenção de programas e projetos.

Esses processos possibilitam a ampliação do Terceiro Setor, conforme discutido no capítulo 1, e a criação de instâncias institucionalizadas de participação social enquanto espaços, em tese, para expressão de interesses locais, negociação coletiva, reorientação de prioridade e de estímulo à micro-solidariedade, ou seja, de instâncias de participação e controle social, também denominadas de espaços sociais de negociações coletivas e de conselhos de políticas e de defesa de direitos, porém, segundo Menezes (2014, p. 12), “ocorre uma multiplicidade de espaços de interlocução, mas não há uma política de fortalecimento do sistema descentralizado e participativo e, muito menos, ampliação dos processos democráticos. A participação ficou reduzida à estratégia de governabilidade”, portanto, uma estratégia de democracia burguesa.

Para além do marco legal, assegurar a participação e o envolvimento dos/as trabalhadores/as nas ações do Estado exige implantação da democracia participativa com consequente criação de novos espaços públicos que viabilizem a inclusão de novos sujeitos

²¹⁸ A participação popular está garantida em vários dispositivos da Carta de 88: nos artigos 14 e 29, inciso XIII; artigo 37, parágrafo 3º; artigo 74, parágrafo 2º; artigo 198, inciso III; artigo 204, inciso II; artigo 206, inciso VI; artigo 216, parágrafo 1º; artigo 227, parágrafo 1º (CF 1988)..

políticos e o exercício do controle social sobre a ação do Estado. Segundo Delgado (2010, p. 34),

A criação de novos espaços públicos de participação que, ao viabilizarem a inclusão de novos atores sociais (tanto urbanos como rurais) e o surgimento de novas práticas de interlocução entre o Estado e a sociedade [...] a criação de esferas públicas de participação – concebidas não como instituições estatais, mais como instituições públicas das quais fazem parte representantes do Estado e da sociedade civil – cujos objetivos primários são o avanço da democratização relativa ao controle social e a democratização de várias políticas públicas setoriais. Assim surgiram os diversos conselhos municipais e estaduais, tanto urbanos quanto rurais, além de conselhos nacionais [...]

O controle social é uma ação de mão dupla visto que, historicamente, ele é exercido pelo Estado sobre os membros da sociedade “com o objetivo de legitimar e assegurar a expansão do capital e, conseqüentemente, da classe burguesa” (MACHADO, 2012, p. 29), assim como pela sociedade sobre as ações do Estado, “em reverso ao período ditatorial de controle exclusivo do Estado sobre a sociedade cerceando qualquer expressão desta” (CORREIA, 2004, p. 149).

Para os/as trabalhadores/as o controle social é concebido como atuação da sociedade civil organizada na gestão das políticas públicas, no sentido de controlá-las para que estas atendam às demandas sociais e aos interesses das classes subalternas e envolve, segundo Correia (2002, p. 122),

a capacidade que a sociedade civil tem de interferir na gestão pública, orientando as ações do Estado e os gastos estatais na direção dos interesses da maioria da população [...] implica o controle social sobre o fundo público, com vistas a banir às práticas fisiológicas e clientelísticas que conduziram à privatização da ação estatal no Brasil.

Os sujeitos políticos envolvidos na pesquisa também concebem o controle social como envolvimento dos/as trabalhadores/as na gestão pública, materializado por meio da fiscalização, monitoramento e “controle das ações da administração pública, um importante mecanismo de fortalecimento da cidadania” (REPRESENTANTE DA PRONESE/EDUCAMPO, ABRIL/2014).

Na minha visão controle social é uma capacidade da sociedade propor espaço de proposição, acompanhamento e avaliação de política pública e hoje no Brasil a gente tem muitas instâncias de concertação que elas fazem parte do controle social [...] Eu acho que controle social é uma necessidade de você ter clareza da proposição, de acompanhamento da política [...] (REPRESENTANTE DA CONTAG, SETEMBRO/2014).

É a participação que o cidadão pode ter na gestão pública, fiscalizando as implementações e controle de ações de política pública (REPRESENTANTE DO CDJBC/EDUCAMPO, AGOSTO/2015).

É a população com suas diversas representações da sociedade nos seus locais para controlar o que o Estado estabelece como política pública. Se a gente não faz isso

não é controle social (REPRESENTANTE DO SINTESE/EDUCAMPO, JANEIRO/2016).

É a participação plena do ser cidadão na construção coletiva, ouvindo o contraditório e defendendo suas ideias em um espaço altamente plural, devendo respeitar o princípio constitucional da Gestão Democrática e Participativa (REPRESENTANTE DO CEE/EDUCAMPO, JUNHO/2015).

Nessa mesma concepção, Machado (2012, p. 55) defende que o controle social “é imprescindível no que se refere à participação da sociedade na formulação, deliberação, acompanhamento da execução e fiscalização de políticas públicas que concretizem direitos sociais [...]”.

Nesse cenário surgem os conselhos, os fóruns, os comitês, os colegiados e as conferências como canais institucionalizados de participação na gestão governamental e espaço de articulação e interlocução entre a sociedade civil e o Estado. De acordo com Raichelis (1998, p. 26-27),

inerente a tal movimento, encontra-se o desafio de construir espaços de interlocução entre sujeitos sociais que imprimam níveis crescentes de publicização, no âmbito da sociedade civil e da sociedade política, no sentido da criação de uma nova ordem democrática valorizadora da universalização dos direitos de cidadania.

Esses espaços se configuram como um mecanismo e espaço privilegiado de participação dos/as trabalhadores/as/as no campo de ação das políticas públicas e sociais, com a tarefa de compartilhar responsabilidades no que tange a formulação, operacionalização, avaliação e controle social destas. As instâncias de participação e controle social criadas no bojo do projeto democrático popular se traduzem na

possibilidade de que reivindicações dos movimentos sociais, no contexto da luta democrática de finais dos anos de 1979, pudessem penetrar o espaço estatal através de canais de participação ativa da sociedade civil na definição do funcionamento do Estado e na gestão das ações estatais [...] Vai ganhando força a ideia de que os espaços de construção e gestão das políticas sociais devem ser alargados para abrigar a presença ativa de novos sujeitos sociais. A perspectiva era não apenas participar da definição e do controle social das políticas públicas, mas também da partilha do poder estatal, interferindo nas decisões sobre prioridades, conteúdos e direção política que deveriam tomar (RAICHELIS, 2011, p. 22).

Teoricamente os conselhos representam uma nova forma de expressão, representação e articulação entre Estado e sociedade civil, em que os interesses coletivos possam ser confrontados e negociados, pois, a depender da lógica e da corrente teórico-política que permeia a ação destes, cria-se um instrumento de transformação da sociedade ou mais um instrumento de acomodação e legitimação do *status quo*. Não devemos esquecer que os conselhos são espaços tensos, em que diferentes interesses estão em disputa.

Os conselhos, colegiados e comitês são frutos do processo de descentralização e municipalização das políticas sociais propostos pelos movimentos sociais e sindicais e

deveriam assumir o protagonismo no exercício do controle social sobre a ação do Estado por parte da sociedade. Na prática isso não tem se efetivado porque a maioria não representa nem defende os interesses da classe trabalhadora e são manipulados pelo poder político local e a descentralização não tem possibilitado a participação e o controle social.

Apesar dos conselhos serem frutos de propostas construídas numa conjuntura de mobilização da sociedade civil com a intencionalidade de ser um espaço de expressão e inserção dos interesses dos/as trabalhadores/as, de vigilância permanente do poder popular sobre as decisões do poder público em todas as fases e/ou etapas das políticas públicas, portanto de exercício do controle social em todas as fases das políticas públicas - concepção, execução, monitoramento, avaliação e redirecionamento das ações -, a implementação ocorreu “a partir dos anos 1990, num cenário de regressão dos direitos sociais e de destruição das conquistas históricas dos trabalhadores em nome da defesa do mercado e do capital” (BRAVO e MENEZES, 2012, p. 274).

Importante salientar que o Estado cria uma série de amarras para dificultar e até mesmo impedir o exercício do controle social sobre suas ações, a exemplo do não acesso dos/as conselheiros/as ao orçamento público, da não implementação das ações deliberadas pelos conselhos e do exercício da participação tão somente ao que é interessante e necessário a legitimação dos interesses do Estado, ou seja, a participação e o controle social são limitados, restritos, formais e institucionalizados, conforme fala da representante da CONTAG (SETEMBRO/2014).

Você dificilmente tem trânsito em todas as instâncias de controle social para você acompanhar todo esse processo [...] não há um consenso, é uma discussão ainda muito divergente sobre o controle social e até se existe controle social e se o Estado permite controlar. Há uma proposição que o Estado não se permita controlar e você controla até onde ele permite e você participa até onde permite [...] Na verdade que no Brasil se institucionalizou que o espaço de controle social, a concepção do controle social que a gente tem hoje é institucional, é aquela que avalia, que delibera, por isso que na educação no campo a gente não uso termo controle social, porque isso lá na frente a distancia da noção do controle social instituída formalmente (SETEMBRO/2014).

Mészáros (1989, 2009) e Tonet (2012a e b) ao problematizarem sobre o controle social do Estado pelos/as trabalhadores/as asseveram que o Estado capitalista não se deixa controlar e que o controle social que historicamente existe é do Estado sobre os/as trabalhadores/as e que a definição pelo Estado de que as instâncias oficiais de participação e controle social são os espaços privilegiados de negociações de políticas públicas – conselhos, colegiados, comitês e conferências - tem um efeito muito perverso para a classe trabalhadora porque ela foi

substituindo o confronto e a defesa do sistema democrático foi desbancando a luta pelo socialismo. Como consequência, toda a luta da classe trabalhadora foi

restringida a embates no interior do sistema capitalista [...] (TONET, 2012b, p. 59-61).

Na perspectiva da sociedade civil brasileira, o controle social tomou vulto a partir do processo de democratização desencadeado na década de 80, demarcado pela Constituição Federal de 1988, Artigo 204, Inciso II, que determina a “participação da população por meio de organizações representativas na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis”.

Com o objetivo de regulamentar o referido artigo constitucional, as leis orgânicas das políticas sociais (Saúde, Seguridade Social, Assistência Social, Educação e Segurança Alimentar e Nutricional²¹⁹) contêm artigos que visam assegurar, pelo menos do ponto de vista legal e nos parâmetros do Estado capitalista, a participação dos/as trabalhadores/as por meio da criação de instâncias colegiadas de caráter permanente e deliberativo, a exemplo dos conselhos de âmbito nacional, estadual e municipal.

Aliado aos mecanismos e ferramentas acima detalhadas, o exercício do controle social pela sociedade civil tem por aliado, em tese, o Ministério Público Federal (MPF) e Ministérios Públicos Estaduais (MPE), o Tribunal de Contas da União (TCU) e dos estados (TCE), as Controladorias Gerais da União (CGU), estados (CGE) e municípios; as ouvidorias, os órgãos de defesa do consumidor - a exemplo do Programa de Orientação e Proteção ao Consumidor (PROCON); os meios de comunicação, os conselhos profissionais, as comissões de políticas públicas do Congresso, das Assembleias Legislativas e das Câmaras de Vereadores e os direitos e as garantias constitucionais.

O Ministério Público e a Ouvidoria são as instituições mais procuradas pelos/as trabalhadores/as na luta pela garantia do acesso aos serviços e benefícios das políticas públicas e sociais, sendo essas recheadas de condicionalidades de acesso e permanência, de estratégias de inclusão/exclusão e de negação de direitos e distante das demandas e interesses dos/as trabalhadores/as, bem como pela oferta de políticas públicas universais, não contributivas, de qualidade e socialmente referenciada, ou seja, pela construção de políticas redistributivas e verdadeiramente públicas (CORREIA, 2002; CFESS, 2011; LIMA, 2011). Estas instituições são cotidianamente procuradas pelo MST e MPA na luta contra o fechamento das escolas do campo, processo que vem se intensificando nos territórios sergipanos, em particular no território do Alto Sertão. O EDUCAMPO/Se se somou ao MST e

²¹⁹Lei Orgânica da Saúde (LOS), nº 8.080, de 19 de setembro de 1990; Lei Orgânica da Seguridade Social (LOSS), nº 8.212, de 24 de julho de 1991; Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), nº 8.742 de 7 de dezembro de 1993; Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Lei Orgânica da Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN), nº 11.346, de 15 de setembro de 2006.

MPA e também buscou o Ministério Público Estadual/Núcleo de Educação para fazer denúncia e solicitar providências quanto ao fechamento das escolas, conforme problematização apresentada no capítulo 3 - **E a Educação do Campo, que configuração tem no Estado neoliberal brasileiro?**

Como colocado no primeiro capítulo, é impossível impor ao capital e ao Estado capitalista uma lógica diferente daquela que historicamente ele vem utilizando para se reproduzir, gerando resultados fantásticos para os capitalistas. O capital sempre encontra meios e modos de superar os obstáculos, desvios e limites que lhe são impostos, “basta ver o que aconteceu nos países ditos socialistas quanto nos próprios países capitalistas” (TONET, 2012a, p. 30) porque a “propalada participação social refere-se, na verdade, ao envolvimento de segmentos sociais na implementação de projetos já definidos por técnicos, com vistas à obtenção de ‘consenso’ e acompanhamento social e à busca de fontes extras de financiamento, de forma complementar aos recursos públicos” (HIDALGO, 2011, p. 220). Assim, a tônica das lutas e dos embates que ocorrem nessas instâncias

não é o enfrentamento do modo capitalista de produção para superá-lo, mas apenas para obter ganhos que não desbordam a sua lógica [...] A luta apenas por melhorias e pela ampliação do ordenamento democrático se tornou o objetivo das lutas sociais e, inclusive, das lutas da classe trabalhadora. Não obstante se fale em reformismo revolucionário, a verdade é que a reforma está ocupando todo o espaço, deixando para a revolução apenas um discurso vazio (TONET, 2012b, p. 59).

Com o discurso de atender à demanda da classe trabalhadora, assegurar a gestão compartilhada e a participação dos/as trabalhadores/as nas decisões do Estado, o Estado brasileiro e os organismos financiadores internacionais (Banco Mundial, BID, ONU, FAO, UNESCO, UNICEF) incorporam, a partir dos anos 90 do século XX, o envolvimento das organizações dos/as trabalhadores/as em suas ações por meio de entidades tradicionais (associações, cooperativas, sindicatos), movimentos sociais e sindicais e de entidades com novos desenhos institucionais e jurídicos, a exemplo das Organizações Não Governamentais (ONG) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Também induzem a criação, no âmbito das políticas sociais, de órgãos colegiados de caráter consultivo, normativo e deliberativo, cujo sentido de existência é o exercício do controle social aliado às instituições públicas estatais responsáveis pela formulação, execução, monitoramento e avaliação das políticas sociais e dos órgãos de fiscalização e controle, em uma:

estratégia de transferir para a sociedade a atribuição de realizar uma série de atividades próprias do Estado, e através dos formatos organizacionais previstos busca-se uma fusão entre sociedade civil e Estado, anulando a autonomia desta, inclusive a possibilidade do exercício de controle social, pois as próprias entidades passarão a ser executoras de serviços que deveriam ser controlados [...] (TEIXEIRA, 2002, p. 82).

A participação e o controle social são tratados na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) sob a denominação de gestão democrática. Neste sentido, o Título III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Art. 9º, § 1º do Inciso IX prevê a criação do Conselho Nacional de Educação²²⁰ (com funções normativas e de supervisão e atividade permanente) e os Incisos I e II do Art. 14º determinam que a gestão democrática do ensino público na educação básica tem que assegurar a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, respectivamente.

A Educação do Campo não foge a essa regra, pois suas Diretrizes Operacionais preveem a participação da comunidade do campo, na forma de organizações de sujeitos coletivos, com vistas a assegurar a oferta, a qualidade dos programas e projetos e o acesso dos povos do campo à educação por meio da gestão democrática. “A participação efetiva da comunidade [...] constitui forte eixo norteador na Educação do Campo. Essa participação é preconizada desde as definições das políticas junto aos órgãos gestores até o cotidiano da escola do campo” (MUNARIM, 2011, p. 56).

Para viabilizar e assegurar a participação e controle das ações e intervenções pelos/as trabalhadores/as foram realizadas duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo em 1998 e 2004, foi constituída a Articulação Nacional por uma Educação do Campo em 2004, criados a partir de 2004 os Fóruns e/ou Comitês Estaduais de Educação do Campo (**Apêndice F**)²²¹, em cumprimento ao item IV, art. 8º das Diretrizes Operacionais²²², a Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC)²²³ em 2007, por meio da Portaria MEC nº 674/2013 e o FONEC em 2010.

²²⁰ A existência do Conselho Nacional de Educação está prevista na primeira LDBEN, Lei nº 4.024/1961 (Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Art. 7º, 8º e 10 e, a segunda LDBEN, Lei nº 5.692/71 (Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1 e 2ª graus) reafirma a existência e permanência do mesmo por meio dos Art. 4º, 12, 62, 64, 65 e 71.

²²¹ Ressalta-se que apenas em São Paulo e no Distrito Federal não foram implantados fórum ou Comitê de Educação do Campo, segundo informações do Comitê Estadual de Educação do Campo de Sergipe (EDUCAMPO) extraídas do quadro Dados dos Comitês e Fóruns de Educação do Campo (EDUCAMPO, 2013).

²²² “Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo”.

²²³ Órgão colegiado de caráter consultivo, formado por 20 (vinte) representantes: 11 (onze) do Estado - MEC²²³, FNDE, INEP, MDA, Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), universidades federais, UNDIME, CONSED e UNCME, e 9 (nove) da sociedade civil - Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS), CONTAG, CPT, FETRAF, MAB, MMC, MST e RESAB e Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), com a função de assessorar o MEC na formulação de políticas públicas para a educação do campo, capazes de assegurar acesso ao ensino de qualidade a povos que incluem pesqueiros, ribeirinhos, agricultores, caiçaras, quilombolas, entre outros.

Segundo Santos (2004, p. 17), a Articulação Nacional por uma Educação do Campo é fruto

da mobilização dos movimentos sociais do campo em conjunto com as universidades brasileiras e com setores da Igreja. Contamos ainda com o apoio de organismos internacionais, como UNESCO e UNICEF, que se mobilizam em torno de dois princípios fundamentais. O primeiro está assegurado na Constituição: educação, direito de todos. O segundo tem a ver com o campo. Para nós, o campo não é apenas espaço para a produção, para o agronegócio, referência de balança comercial, mas, sim, espaço para reprodução de todas as formas de vida. Por isso, tratamos de educação do campo e não de educação rural. Não se trata apenas de realidade regional. O campo é um território onde a vida acontece. Esse é o princípio da Articulação Nacional para uma Educação do Campo, no que se refere à educação. Porque, se educação é direito de todos, a educação no campo tem a ver com o lugar onde realizamos experiências humanas.

Assim como a Articulação Nacional, o FONEC também é uma iniciativa de 13 (treze) movimentos sociais e sindicais que atuam no campo²²⁴ e 14 (quatorze) IES²²⁵, concebida por esse sujeitos como uma articulação coletiva, pautada, segundo sua Carta de Criação, pelo princípio da autonomia em relação ao Estado com as seguintes intencionalidades, (FONEC, 2010, s/p):

exercício da análise crítica, constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo [...] caberá ao Fórum Nacional de Educação do Campo primar, antes de tudo, pelo cumprimento do direito humano inalienável e indivisível à educação de qualidade, a todos os que vivem no e do campo, salvaguardadas, sempre, a diversidade cultural e as especificidades sociais e ambientais da vida e do trabalho dos povos do campo.

Para Bravo e Menezes (2012) o controle democrático pelas classes trabalhadora exige “a articulação das forças políticas que representam os interesses dessas classes em torno de um projeto para a sociedade que tenha como horizonte o rompimento com a sociabilidade do capital” (BRAVO e MENEZES, 2012, p. 290) e para Taffarel e Junior (2011, p. 2002), apesar da existência de leis e resoluções normatizando a oferta da Educação do Campo, a “constatação da não implementação dessas normativas no âmbito dos sistemas educacionais [...] é um campo fértil para a organização de fóruns nacionais e estaduais como o FONEC”.

²²⁴CPT, CONTAG, Federação dos Trabalhadores da Agricultura (FETAGS), Fórum Catarinense de Educação do Campo (FOCEC), Fórum Paraense de Educação do Campo do Pará (FPEC), MMC, MOC, MAB, MPA, MST, RESAB, Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), UNEFAB (FONEC, 2010).

²²⁵Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IBF), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), UNB, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), UFBA, UFPB, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), UFMG, UFSC, UFPA, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal do Tocantins (UFT) (FONEC, 2010).

Nessa mesma concepção, para a representante do MST/Coletivo Nacional de Educação (ABRIL, 2016), o FONEC é um espaço coletivo e uma articulação nacional criada para acompanhar e articular as ações dos movimentos sociais e sindicais no âmbito da Educação do Campo, alimentar os comitês e os fóruns estaduais de Educação do Campo e fazer articulação com o Estado, portanto sendo um espaço de mobilização e de pressão sobre o Estado.

Ele tem tanto caráter de mobilizador, de articulador dessa demanda dos Estados e suas instâncias, mas de ser também uma força coletiva para junto com o Estado pressionar para em função da política pública. Então esse espaço é um espaço muito importante pra gente ter esse entendimento de que a mobilização é necessária, mas que a construção da política se dá a partir de uma força coletiva junto ao Estado e aí nesse diálogo o Fórum Nacional de Educação do Campo dialoga com o MEC nas instâncias do MEC: CONAE, Fórum Nacional de Educação que vai realizar a CONAE, toda articulação que a gente fez pra CONAE foi feita através do FONEC, então a gente construiu toda participação dos delegados, escolhas dos delegados, mobilização de delegados sempre através do Fórum de Educação do Campo [...] Na verdade o fórum é o aglutinador dessas instâncias e também do nosso diálogo e eu estou nesse processo, transitando um pouco nesses espaços (REPRESENTANTE MST/COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, ABRIL/2016).

A criação do FONEC tem uma forte articulação com o PRONERA, o primeiro e mais significativo programa de Educação do Campo, pois “o PRONERA patrocinou uma auto-convocação de lideranças e criamos o Fórum Nacional de Educação no Campo [...] Nasceu enfim uma articulação” (PROFESSOR DA UFSC, EX-COORDENADOR NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, OUTUBRO/2014).

A não vinculação do FONEC à estrutura orgânica do Estado, a adoção do princípio da autonomia desde sua criação, a realização de análises críticas e propositivas sobre a Educação do Campo²²⁶, a elaboração de notas e manifestos sobre a conjuntura brasileira e a Educação do Campo²²⁷ (2012) e o lançamento da Campanha “Educação é Direito. Não é Mercadoria” (2016) configuram estratégias referentes à resistência contra a mercantilização da política educacional, ao processo de extinção da Educação do Campo e a redução da participação dos/as trabalhadores/as e dos movimentos sociais e sindicais aos limites impostos pelo Estado, ou seja, a institucionalização e engessamento da participação aos espaços

²²⁶ Realizada por meio de encaminhamento de solicitação de audiência com o Ministro da Educação para discutir sobre PNE e a Educação do Campo²²⁶ (2010), Seminário Nacional de Educação do Campo (2012), oficina de planejamento e relatório síntese²²⁶ (2013), V Seminário Nacional dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo²²⁶ e de audiência pública na Câmara dos Deputados (2016).

²²⁷ Seminário Nacional realizado em 2012 que gerou a elaboração de dois documentos políticos e propositivos: Nota para análise do momento atual da Educação do Campo e Manifesto à Sociedade Brasileira (www.gepec.ufscar.br).

institucionalizados de controle social – conselhos, colegiados e comitês, conforme fala da representante da CONTAG, membro do FONEC.

O único espaço nacional que não é de controle social, mas de diálogo, de proposição, de acompanhamento é o FONEC e os estados onde se tem e onde funciona os comitês institucionalmente, não definidos como o controle, mas como espaço de diálogo e de situação, então não existe base legal que para a criação de um controle social; é um controle social porque a sociedade participa no sentido amplo da palavra, mas não são instâncias legítimas de saber se o prefeito faz mais ou menos, não tem esse poder porque esse poder é do Conselho Municipal de Educação e não é pra concorrer com esses conselhos, eram pra reafirmar esses espaços políticos que o conselho poderia estruturar, debater, aprofundar (REPRESENTANTE DA CONTAG, SETEMBRO/2014).

Os programas direcionados à Educação do Campo também possuem em seus fluxogramas instâncias de participação e/ou de controle social. O PRONERA conta com a Comissão Pedagógica Nacional (CPN), enquanto espaço de participação, análise e aprovação de projetos político-pedagógicos, formada por 40 representantes de movimentos sociais e sindicais do campo, de universidades públicas e do Incra²²⁸ com as seguintes atribuições: a) participar da coordenação das atividades didático-pedagógicas do Programa; b) definir e propor indicadores de desempenho e instrumentos de avaliação; c) identificar, discutir, desenvolver e avaliar metodologias e instrumentos pedagógicos pertinentes aos pressupostos teórico-metodológicos do Programa; d) apoiar e orientar os colegiados executivos estaduais; e) emitir parecer técnico-pedagógico sobre propostas de trabalho e/ou projetos; f) acompanhar e avaliar, em conjunto com as Superintendências Regionais do Incra, as ações do programa nos estados e nas regiões; g) articular em conjunto com as unidades regionais da autarquia, governos estaduais e municipais e instituições de ensino públicas e/ou sem fins lucrativos para promover a ampliação e implementação das ações do Programa nos estados e regiões; h) participar, a convite do Incra, de eventos para representação do Programa.²²⁹

Assim como no FONEC, o exercício da participação pelos movimentos sociais e sindicais no âmbito do PRONERA é mais possível e real por diversas razões: nasce a partir das lutas populares pela reforma agrária; é uma demanda dos/as trabalhadores/as do campo; a participação dos movimentos sociais e sindicais é um princípio e uma condicionalidade para a existência do programa e dos cursos; os movimentos sociais e sindicais estão presentes na gestão, execução, monitoramento e avaliação do programa, pois a coordenação foi

²²⁸ INCRA, UNEB, UFPB, UFMA, UFRB, UFS, IFPA, UNEMAT, UGFD, UNB, UEMG, FIOCRUZ, UNOESTE, UFSC, CONAQ, MST, CONTAG, UNESP, UFBA, UFC, UFPA, UFMG, UERJ, IPE CAMPO

²²⁹ Segundo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (Art. 16 e 17); Portaria nº 214, de 19 de maio de 2015, emitida pelo INCRA com o objetivo de designar os membros para compor a CPN do PRONERA (Art. 1º) e Carta da Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA (2016).

historicamente ocupada por técnicos comprometidos com a Educação do Campo e com as lutas dos/as trabalhadores/as: “[...] os movimentos tiveram a sorte e o cuidado, não foi tanta sorte não, mas o cuidado de fazer com que fosse mantido na coordenação alguém comprometido com os movimentos” (PROFESSOR DA UFSC, EX-COORDENADOR NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, OUTUBRO/2014).

A CPN tem em sua composição, além dos movimentos sociais e sindicais, IES públicas que contam em seus quadros com professores/as comprometidas com a Educação do Campo, característica que possibilita ao PRONERA uma autonomia relativa e menos tutela e/ou ingerência do Estado.

O PRONERA nasce com esse princípio, isso no PRONERA é uma questão *sine qua non*, não dá pra discutir educação no campo se a gente não consegue trazer os sujeitos e as organizações que eles representam pra esse espaço, então o PRONERA incorporou isso porque está no princípio da luta no PRONERA, porque o PRONERA nasceu de uma demanda da reforma agrária, nasceu da demanda de movimento social que luta pela reforma agrária, e esses movimentos que também cunharam a concepção de educação trazia, isso como princípio, então por mais que o PRONERA tenha sido no governo Fernando Henrique esse princípio se consolidou desde o seu início, então a Comissão Pedagógica Nacional é o espaço onde se construiu essa interlocução. É claro que às vezes mais democrático, dependendo de cada período que a gente viveu [...] Eu diria que desde o início o PRONERA se consolidou como espaço de articulação, então ele existia porque existia uma articulação, porque existia esse sujeito fazendo as demandas e alugando sobre isso, isso possibilitou consolidar os princípios do PRONERA (REPRESENTANTE MST/COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, ABRIL/2016).

A maior possibilidade de participação, a autonomia relativa e a menor ingerência do Estado na operacionalização do PRONERA, incluindo a CPN, são questões concebidas por alguns/as entrevistados/as como consequência do surgimento e permanência do mesmo no âmbito do INCRA, seja pela presença desse órgão em todos os estados, pelo desconhecimento sobre a Educação, pela existência de recursos que asseguravam a participação dos movimentos sociais e sindicais ou pela presença dos movimentos sociais que lutam pela acesso e democratização da terra a partir dos anos de 1990.

Era um espaço que o INCRA acho que até por não conhecer, não saber de educação, deixava livre; então ali o PRONERA virou uma trincheira própria dos movimentos com recursos significativos para os representantes dos movimentos se encontrarem e sempre tivemos [...] Enfim, um recurso relativamente importante pra reunir as principais lideranças dos movimentos sociais do campo; do Brasil todo, e de maneira eu diria ampla; não só MST e nem só CONTAG que são os dois encarregados diretos da educação na reforma agrária, mas trazendo outros sujeitos; professores universitários [...] sempre foi um espaço de elaboração; elaboração de propostas [...] (PROFESSOR DA UFSC, EX-COORDENADOR NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, OUTUBRO/2014).

Talvez, em relação ao MDA, pelo fato de existir a Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA, de existir o INCRA em todos os estados, os movimentos consigam ter uma incidência, uma pressão, uma participação bem maior. Muito diferente do que é a participação dos movimentos no MEC, que tem só em Brasília, mesmo que

muitas vezes os recursos e os programas não saiam, é muito mais difícil a pressão dos movimentos para poder acessar esses recursos que deveriam estar financiando essas políticas. A gente sempre falou que a Comissão Pedagógica é a alma do PRONERA [...] Eu penso que se não tivesse a presença dos movimentos sociais na Comissão Pedagógica Nacional, se fosse uma comissão só governamental, o programa não teria tido a dinâmica que ele teve, de não só abrir outros níveis de escolarização como também de diversificar para as diferentes áreas do conhecimento. Se tivesse ficado só o governo nessa comissão duvido que o PRONERA tivesse se transformado no que ele é hoje, de ter cursos de educação, o que seria o mais tranquilo, e de ter a ousadia de ter cursos de Agronomia para os trabalhadores, de ter Direito para os trabalhadores, de ter Jornalismo para os trabalhadores. É muito pouco provável que isso teria acontecido se não tivesse a presença dos movimentos sociais, assim como também penso que foi fundamental a presença dos movimentos sociais e sindicais na elaboração da matriz que criou as licenciaturas em educação no campo (PROFESSORA DA UNB, EX-COORDENADORA NACIONAL DO PRONERA, AGOSTO/2015).

Ressalto que a presença dos movimentos sociais e sindicais na Comissão Pedagógica Nacional assegura a permanência e continuidade do PRONERA - mesmo que com menor expressividade e relevância -, a oferta de cursos de maior *status* social, a exemplo de Agronomia, Direito, Jornalismo e Medicina Veterinária, ou seja, ultrapassar o limite da oferta de cursos de formação de professores/as, as licenciaturas e a construção da matriz político-pedagógica das Licenciaturas em Educação do Campo, porém, não consegue impedir a judicialização de diversos cursos por meio de Ações Cíveis Públicas movidas pelo Ministério Público Federal sob a alegação de ferimento do princípio da legalidade e da isonomia (Direito ofertado pela UFG em 2007, Medicina Veterinária ofertado pela UFPEL em 2008) e pela Associação dos Engenheiros Agrônomos de Sergipe (AEASE) contra o funcionamento do curso de Engenharia Agrônoma ofertado pela UFS em 2004, com base no argumento de ilegalidade e ferimento do princípio constitucional da isonomia e a morosidade na aprovação e na implementação dos cursos (SOUZA, 2012).

O Programa Escola Ativa, atual Escola da Terra, prevê, segundo o Projeto Base (2010), a criação de duas instâncias de participação e controle social: comitês ou comissão de Educação do Campo e o Colegiado Estudantil. Os comitês têm como finalidade discutir, à luz da especificidade do campo, os problemas, as possíveis soluções e as experiências da Educação do Campo, no sentido de promover a construção de um projeto político pedagógico que articule ações em políticas públicas, como forma de concretização das orientações preconizadas nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. O Colegiado Estudantil, concebido como um espaço de formação política e de aprendizagem do compromisso da escola com a comunidade, tem por objetivos o fortalecimento da gestão democrática, a participação dos estudantes e da comunidade, o estímulo à auto-organização dos estudantes, a tomada de decisões coletivas e a cogestão.

O PROCAMPO não prevê a criação de instância de participação e controle social, porém, determina que os projetos e as ações devem acontecer de forma articulada com os movimentos sociais e sindicais do campo e com os Comitês Estaduais de Educação do Campo.

O Programa Educação dos Quilombos também prevê a participação e o controle social na organização e gestão das escolas e da educação escolar. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica²³⁰, a participação deve ocorrer por meio do envolvimento e consulta às comunidades e lideranças (Art. 6º- Inciso IV²³¹, 8º - Inciso IX²³² e 39 – Incisos I, II, III, IV e V²³³) e da realização de ações colaborativas entre União, estados e municípios com envolvimento dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação (Art. 58²³⁴).

Assim como os demais programas de Educação do Campo, o PRONACAMPO incluiu em sua estratégia de operacionalização a participação das comunidades e dos movimentos sociais e sindicais no controle social de suas ações, indicando o Art. 3º, Inciso V, da Portaria nº 86/2013²³⁵ que “são princípios da educação do campo e quilombola: [...] controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo”. Segundo o Art. 10 da referida portaria, “o controle social das ações do PRONACAMPO será acompanhado pela Comissão Nacional de Educação do

²³⁰ Estabelecida pela Resolução CNE/CEB Nº 8, de 20 de novembro de 2012.

²³¹ Assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT.

²³² Efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças.

²³³ A Educação Escolar Quilombola deve atender aos princípios constitucionais da gestão democrática que se aplicam a todo o sistema de ensino brasileiro e deverá ser realizada em diálogo, parceria e consulta às comunidades quilombolas por ela atendidas.

²³⁴ I - Compete a União: [...] g) realizar, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as Conferências Nacionais de Educação Escolar Quilombola; h) aprofundar a discussão específica sobre a Educação Escolar Quilombola nas Conferências Nacionais de Educação. II - Compete aos Estados: g) realizar Conferências Estaduais de Educação Escolar Quilombola, em regime de colaboração com a União, [...] o Distrito Federal e os Municípios; h) implementar Diretrizes Curriculares estaduais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação dessas comunidades; III - Compete aos Municípios: [...] f) implementar Diretrizes Curriculares municipais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação dessas comunidades; g) realizar Conferências Municipais de Educação Escolar Quilombola, em colaboração com os Estados; IV - Compete aos Conselhos Estaduais de Educação: [...] d) elaborar Diretrizes Curriculares estaduais para a Educação Escolar Quilombola em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação nessas comunidades; V - compete aos Conselhos Municipais de Educação: [...] d) elaborar Diretrizes Curriculares municipais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças, e demais órgãos que atuam diretamente com a educação nessas comunidades.

²³⁵ Portaria MEC nº 86, de 1 de fevereiro de 2013, que institui o PRONACAMPO.

Campo [...] em articulação com as instâncias colegiadas locais dos estados e do Distrito Federal [...], incluindo os comitês estaduais de Educação do Campo.

Além da CONEC, o MEC institui em 2015 o Grupo de Trabalho de Políticas de Fortalecimento da Educação do Campo²³⁶, composto por 8 (oito) membros oriundos da SECADI, FONEC, CONEC e universidades federais²³⁷, sendo 2 (dois) representantes por entidade, com a finalidade, segundo Art. 1, de:

- I – construir critérios técnicos para assegurar uma distribuição territorial das escolas do campo;
- II – propor o aperfeiçoamento pedagógico das escolas do campo; e
- III – melhorar a articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica, por meio do desenvolvimento de um programa de residência docente nas escolas do campo.

Apesar da existência da CONEC a efetivação dessa participação no âmbito do MEC é problemática porque esse ministério não tem tradição em articulação com os movimentos sociais; a estrutura é muito engessada; pela pouca compreensão dos gestores sobre a Educação do Campo e pela forte presença de secretarias do MEC na Comissão, realidade que dificulta e/ou impossibilita a negociação e a deliberação de propostas oriundas dos movimentos sociais e sindicais, à exceção do PROCAMPO que, segundo a professora da UNB e ex-coordenadora nacional do PRONERA (AGOSTO, 2015), “em alguma medida, guarda algum grau de participação dos movimentos”, por meio da realização de encontros com a participação dos movimentos sociais e sindicais e IES para discutir sobre as dificuldades e contradições enfrentadas cotidianamente por este programa.

O MEC criou uma instância de participação dos movimentos na execução das políticas públicas, que seria a CONEC (Comissão Nacional de Educação do Campo) e que tem vários problemas relacionados à participação dos movimentos. É uma instância que tem ouvido muitas queixas dos movimentos, pois é considerada esvaziada, porque nela consta uma série de secretarias do MEC que não estão presentes nas reuniões dessa comissão, uma comissão que não tem funcionado como uma comissão deliberativa, onde os movimentos vão e o Governo só informa o que está sendo feito, nem acolhe as propostas e as sugestões apresentadas e nem executa as demandas que os movimentos colocam. Então, do que a gente tem podido acompanhar, tem bastante queixa dos movimentos em relação à CONEC, embora isso seja diferenciado no MEC (PROFESSORA DA UNB, EX-COORDENADORA NACIONAL DO PRONERA, AGOSTO/2015).

No MEC a gente entra meio pela porta entreaberta [...] porque no MEC não tem essa prática, a prática do MEC não é de juntar a sociedade para discutir a política, a prática da educação no Brasil é juntar os sistemas é o sistema municipal, sistema federal e sistema estadual e sempre definir como vão operar o direito, então assim a gente entra no MEC, no debate da educação como uma porta entre aberta entendeu? É uma porta de ladinho, assim tem conotações diferentes. Quando você entra no

²³⁶ Portaria MEC nº 948, de 21 de setembro de 2015.

²³⁷ Os representantes das universidades são indicados pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) (Art. 2, inciso IV).

MEC, você entra pra disputar porque você fica o tempo todo disputando a compreensão do gestor pela educação do campo, você fica disputando o tempo todo com convencimento do ministro dessa ação, é assim [...] é menos influenciável, que é o espaço do sistema educacional, ele é muito engessado. Não está aberto ao diálogo entre os sujeitos, o máximo que a gente consegue avançar no debate no MEC é falar de comunidade escolar, o que a gente vê nos documentos é: a participação da comunidade escolar; consulta à comunidade escolar; então é a escola em torno da escola [...] (REPRESENTANTE MST/COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, ABRIL/2016).

Para a representante do MST/Coletivo Nacional de Educação, o fato do PRONACAMPO ser resultado de uma disputa de projeto - de campo e de educação - entre os/as defensores/as do agronegócio e os/as defensores/as da reforma agrária e da Educação do Campo e também de negociações com organismos multilaterais, influencia fortemente na diminuição das possibilidades de participação e de controle social desse Programa pelos movimentos sociais e sindicais, além de reconfigurar os programas e projetos direcionados à Educação do Campo e redirecionar a perspectiva de Educação, recolocando-os no tradicional e conservador lugar da Educação Rural, historicamente combatida pelos que defendem a Educação no e do Campo.

Quando o MEC toma o debate da educação do campo, sobretudo numa política guarda-chuva, onde todas as ações individualizadas se aglutinam dentro do PRONACAMPO, há uma movimentação antes do lançamento do PRONACAMPO. Antes se tinha ações isoladas. O Saberes da Terra, por exemplo, foi concebido a partir das experiências dos movimentos sociais e sindicais. Quando ele vira o Projovem Campo - Saberes da Terra ele já tem uma reconfiguração na sua concepção, na carga horária... são quatro versões do Projovem (Campo, Urbano, Adolescente e Trabalhador), em que o Campo vai estar sendo tratado no lugar que sempre foi tratada a política rural. Desde a bolsa-estudante, que na cidade é R\$ 100 e no campo, R\$ 50... a redução da sua carga horária, que quando ele era Saberes da Terra tinha 3400 horas e passou para 2600... a Escola Ativa, que era um programa para a formação de escolas multisseriadas e que levava toda uma crítica dos movimentos sociais, para ir para o PRONACAMPO ela é configurada na Escola da Terra, mas sem muita clareza sobre o que significaria essa reformulação. Em cada programa desses você vai ver uma movimentação na sua configuração para incorporar dentro do PRONACAMPO. O que apresenta o PRONACAMPO? Uma disputa de projeto. Quem está no lançamento do PRONACAMPO? Kátia Abreu... junto com os movimentos sociais, o que demonstra que agora não está apenas o movimento social por uma política pública de Educação do Campo. Agora tem ali o agronegócio também disputando a formação da juventude. E quem leva a maior fatia do financiamento é a iniciativa privada. O SENAR leva a maior fatia. A configuração dessa política vai estar vinculada também aos que estão determinando os organismos internacionais para a educação nas suas várias dimensões: na gestão no financiamento, na configuração de alívio à pobreza, portanto, uma política compensatória e fragmentada. Vai ali se constituir divergindo do que originalmente estava se pensando no que seria uma política de formação para os camponeses, que é uma consistente base teórica, uma educação que pudesse se conduzir para uma emancipação humana... então, tudo isso vai estar tendo a configuração da política que está posta no seu conjunto (REPRESENTANTE MST/COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, ABRIL/2016).

A fala da representante do MST/Coletivo Nacional de Educação (ABRIL/2016) deixa nítido as contradições que permeiam o exercício da participação e do controle social nos

marcos do capitalismo. Para intervir minimamente nas ações do Estado com vistas a construir políticas públicas menos distantes dos interesses da classe trabalhadora, os movimentos sociais e sindicais fazem uma série de concessões, se ajustam as imposições do Estado e negociam projetos que divergem da base teórica e política construída coletivamente.

Essa constituição de outros espaços meio que foi uma água na fervura para ter um debate mais ameno nesse confronto mais direto. Então, analisar o papel dos comitês e fóruns é entender como é que se deu no período Lula-Dilma o constituir desses espaços; está no bojo da política deles. Você cria um espaço de uma ampla participação, mas que não se efetiva. Quem define? Você faz as conferências municipais, estaduais e nacionais de educação, mas quem dá as linhas para a política de educação? O movimento Todos Pela Educação, que vai ocupar postos estratégicos do próprio governo para efetivar a política. Então, você cria uma ilusão de que está havendo uma participação social, mas, no fim, quem dá o comando na política é o capital. Esses espaços são importantes, eu participo e estamos lá, mas com essa crítica... quem foi que determinou? Os seminários. A segunda conferência com participação do MEC é concebida dentro da Coordenadoria de Educação do MEC e passa a promover seminários estaduais com a difusão, inclusive, das diretrizes operacionais. Como consequência ou como desdobramento dos seminários, há a formação de fóruns e comitês. Então, não tem mais as conferências, que foram os espaços onde havia uma articulação específica da educação do campo. A própria constituição do FONEC, 6 anos depois... os movimentos sentem a necessidade de um espaço autônomo, mas em sua composição a grande maioria é de universidades. Há uma reconfiguração considerável (REPRESENTANTE DO MST/COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, ABRIL, 2016).

Além desses espaços específicos e de discussão exclusiva sobre a Educação do Campo, esta é também discutida nos conselhos de desenvolvimento rural sustentável e nos colegiados territoriais, instâncias de discussão e de controle social das políticas públicas, programas e projetos sociais direcionadas ao campo.

Recentemente, a Educação do Campo também foi incorporada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (Condraf), com a criação de um grupo temático que tem como atribuição a promoção de estudos para o fortalecimento do desenvolvimento territorial sustentável, a realização de eventos e a formulação de subsídios para os conselhos estaduais e municipais, entre outras (MOLINA e JESUS, 2004, p. 67).

Cabe lembrar que a caminhada de construção da Educação do Campo tem como protagonistas, além dos movimentos sociais e sindicais, espaços sociais de participação e negociação; alguns deles construídos pelos movimentos, a exemplo da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo e do FONEC, e outros pelo Estado, como a CPN do PRONERA, a CONEC e os Comitês e/ou Fórum Estaduais, cuja criação é prevista e/ou regulamentada no marco legal da Educação do Campo.

Os fóruns e/ou comitês constituem instâncias de abrangência estadual com participação de representantes do Estado e da sociedade civil e com presença em 25 (vinte e cinco) estados, conforme dados do **Apêndice F**, com a finalidade de assessorar os estados e municípios na construção e implementação da Educação do Campo, atribuição que exige o

envolvimento dos comitês na divulgação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo e construção das diretrizes estaduais.

As representações do Estado e da sociedade civil são diferenciadas, pois, dependem das articulações, da presença e da força dos movimentos sociais e sindicais e da história de construção da Educação do Campo vivenciada pelos estados, porém, todas as instâncias estaduais têm em suas composições - representando o Estado - as secretarias estaduais de educação, a UNDIME, os CEE e as universidades federais. Já a sociedade civil, é representada pelo MST e pelas federações estaduais de trabalhadores/as rurais (**Apêndice F**).

No universo das 25 (vinte e cinco) instâncias estaduais, em 5 (cinco) estados há fóruns (Acre, Alagoas, Bahia, Pará e Tocantins), sendo que o estado do Pará possui, além do fórum estadual, fóruns regionais²³⁸; 1 (um) possui fórum e comitê (Santa Catarina); 2 (dois) têm comissões estaduais (Minas Gerais e Piauí) e 17 (dezesete) contam com comitês: Amapá, Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Paraíba, Pernambuco, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Rio Grande do Sul e Sergipe (**Apêndice F**).

A decisão de fórum e/ou comitê foi tomada pelos estados nos seminários estaduais com base na autonomia do sistema educacional, na realidade vivenciada pelos mesmos e respeitada pela SECAD/MEC, de acordo com a fala do professor da UFSC (OUTUBRO/2014), que esteve a frente da organização e realização dos seminários estaduais, e consequentemente da criação dessa instância de participação e controle social.

Agora depende de cada governo local, exatamente por conta da autonomia dos sistemas, então eu lembro, por exemplo, que quando eu fui pro Pará, coordenar os seminários, o pessoal do Pará numa assembleia que tinha lá em torno de 800 pessoas vieram me procurar: escuta nós estamos aqui preocupados que vocês trazem uma proposta do MEC de criação de comitê, e essa criação de comitê não é bem. Eu digo, escuta não se preocupem, eu estou sabendo como é que vocês se organizam. Vocês aqui têm um fórum muito forte e seria uma agressão, uma estupidez o MEC querer impor um modelo de comitê sobrepondo-se ao que vocês já têm, só confirmem o que você já tem e pronto. A única coisa que se solicita é que se não tem ainda, que vocês convidem a sentar junto com vocês as secretarias de estado, a UNDINE, especialmente quando é pra discutir as escolas, mas continue. Então continuou sendo o caso do Pará, fórum. Mas porque no Pará já tinha, nos outros que não tinha nada, a grande maioria, que eu me lembre era só o Pará que tinha mesmo uma organização anterior, e o Paraná. O Paraná também tinha uma, uma organização anterior, os demais não tinham nada, então a proposta de criação de um comitê era uma proposta de enfim colocar os movimentos sociais dos estados de algum modo, senão na cozinha pelo menos na antessala das secretarias estaduais de educação. Criando-se o comitê supõe-se que vai haver alguma discussão [...]

Considero importante ressaltar que até o ano de 2010 os comitês tinham maior visibilidade e protagonismo frente ao MEC/SECAD, materializados pela realização de eventos como o I Encontro com os Comitês e Fóruns Estaduais de Educação do Campo (2007), I Encontro Nacional de Coordenadores/as Estaduais de Educação do Campo e representantes dos Comitês/Fóruns de Educação do Campo (2008) e o II Encontro Nacional de Comitês de Educação do Campo (2009).

Além desses eventos, isso também se fez pela criação da Comissão Nacional dos Fóruns/Comitês Estaduais de Educação do Campo (2008), composta por representantes dos comitês dos estados de Sergipe, Pernambuco, Ceará, Mato Grosso, Maranhão e Goiás, com o objetivo de assegurar a participação das organizações da classe trabalhadora no fortalecimento e consolidação da Educação do Campo e no controle social sobre as ações de Educação do Campo desenvolvidas pelo Estado. As consultas feitas aos mesmos e a troca de informações e diálogos estabelecidos entre o MEC/SECAD e Comitês sobre os programas e projetos da Educação do Campo também contribuíram para essa visibilidade, conforme dados dos **Apêndice N, L e J** e fala dos/as entrevistados/as.

Até o ano de 2010 todos os estados tinham organizado seus comitês e/ou fóruns existindo uma articulação entre eles, inclusive a própria SECAD/MEC tinha nos comitês uma referência para discutir os projetos e programas da Educação do Campo [...] (REPRESENTANTE DA PRONESE/EDUCAMPO, ABRIL/2015).

A existência de fóruns e comitês de educação do campo eram praticamente em todos os estados, as últimas informações é que poucos sobreviveram até os dias atuais, como também, não há uma articulação entre os mesmos para que haja uma unidade (REPRESENTANTE DO MST/EDUCAMPO, AGOSTO/2015).

Com base na luta política e com base naquilo que pregava já a Constituição de 88; que indica a criação de conselhos; agora o MEC então levava e eu era o portador da proposta. Foi a proposta criada pelo GPT de Educação do Campo a que me referia antes, levava um proposta de criação que foi chamado de comitê. Olha temos a proposta de criação de Comitê Estadual de Educação do Campo que tem a participação de movimentos sociais, tem a participação da Secretaria de Estado da Educação, tem a participação da UNDIME local enfim, era uma proposta que tentava articular os sistemas locais de educação, com os movimentos sociais de educação; que se ocupava da questão de educação pra estabelecer um processo de controle de criação de diretrizes [...] Então a proposta de criação de um comitê era uma proposta de enfim colocar os movimentos sociais dos estados de algum modo, senão na cozinha pelo menos na antessala das secretarias estaduais de educação. Criando-se o comitê supõe-se que vai haver alguma discussão [...] No decreto inclusive consta, mas como sugestão, com proposição é que se organizem em forma de comitês ou em forma de fórum, como for os esquemas locais aceitem, abram espaço para a participação efetiva dos movimentos sociais, da sociedade civil organizada seguindo os preceitos da Constituição, mas é o máximo que o órgão federal chamado MEC pode fazer. Era o máximo que se podia [...] (PROFESSOR DA UFSC, EX-COORDENADOR NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, OUTUBRO/2014).

Ele já havia existido, se desmobilizou e retomou [...] Foi iniciativa dos movimentos e pelo fato de ter naquele momento uma pessoa trabalhando na secretaria de educação, numa coordenação que tem lá, que é semelhante à SECADI, que trata da

educação indígena, quilombola, do campo, essas questões da diversidade e inclusão. Ela havia participado com o movimento social do PRONERA, desse movimento de educação do campo, daí ela encontrou eco dos movimentos sociais e o comitê funcionou bem, mas justamente até eu participei nesse momento da definição [...] (PROFESSORA DA UFPB, COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA, DEZEMBRO/2014).

Sergipe não foge a essa regra e cria em 2005 o Comitê Estadual de Educação do Campo (EDUCAMPO/Se) para contribuir na construção e implementação da política estadual de Educação do Campo.

4.1. CONTROLE SOCIAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SERGIPE: O PROTAGONISMO DO EDUCAMPO

Seguindo a orientação da SECAD/MEC, o estado de Sergipe realizou, em 2005²³⁹, o I Seminário de Educação do Campo, momento de elaboração e assinatura da Carta de Sergipe para a Educação do Campo (**Anexo A**) e da criação e instalação do EDUCAMPO (**Anexo B**) com a participação de 16 (dezesseis) entidades, sendo 10 (dez) governamentais (MEC, SEED, União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME/SE -, UFS, Escola Agrotecnica Federal de São Cristóvão - EAFSC -, EMDAGRO, INCRA/PRONERA, CEE, Centro de Educação Tecnológica de Sergipe - CEFET - e PRONESE), 1 (uma) não governamental (RESAB), 3 (três) movimentos sociais (MST, MPA e MAB) e 2 (duas) sindicais (FETASE e SINTESE). O objetivo, segundo a Carta de Sergipe, era:

desenvolver as diretrizes curriculares estadual para a Educação Básica nas escolas do campo a serem submetidas ao Conselho Estadual de Educação, em conformidade com a Resolução CNE/CEEb nº 01, de 03/04/2002, considerando também a Carta de Sergipe para a Educação do Campo (Despacho da Carta de Sergipe a SEED).

De acordo com Capítulo II – Do Objeto, Art. 2º do Regimento Interno (EDUCAMPO, 2015), “construir e deliberar junto aos órgãos competentes sobre a POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO”, se constitui como objetivo do EDUCAMPO e, para atingimento do mesmo, tem por competências (Capítulo V, Art. 5º),

- I – elaborar, aprovar e rever o seu Regimento Interno, no todo ou nas partes, quando se fizer necessário.
- II – elaborar e aprovar seu plano de trabalho anual.
- III – divulgar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação do Campo.
- IV - assessorar as Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios, na formulação das Políticas Públicas da Educação do Campo.
- V - propor estratégias para garantir a qualidade do ensino, respeito à diversidade e acesso à educação aos povos que vivem no campo.
- VI – estimular a criação de coordenações ou comissões municipais para acompanhar as ações das Secretarias Municipais de Educação nas escolas do campo.

²³⁹ Antes de 2005 a UFS por meio do DED/NEPA e do NETE realizou em 1998 o 1º Encontro Estadual “Por uma Educação do Campo” e em 2002 o II Encontro Estadual de Educação do Campo com o tema “Por uma Educação Básica do Campo” (NETE, s/d).

VII – articular a organização de fóruns, encontros e/ou seminários para reflexão-ação das questões relativas à educação do campo.

VIII – elaborar propostas e listar demandas para a educação do campo e encaminhar para a SECAD/MEC.

IX – participar, por meio de representação, do processo de elaboração do Plano Estadual de Educação – PEE e, quando for solicitado, dos Planos Municipais de Educação – PME’s, bem como no seu monitoramento;

X – participar, como convidado especial, dos eventos relacionados à educação do campo promovidos por ONG’s, movimentos sociais, sindicatos, secretarias de educação e outros órgãos;

XI - fazer análise dos dados estatísticos pertinentes ao processo educacional do campo/município para subsidiar as ações dos agentes envolvidos com o tema; e

XII - emitir pareceres sobre assunto de natureza pedagógica e educativa no que concerne ao Comitê, que lhe sejam submetidos por entidades representadas e demais colegiados legalmente constituídos em Sergipe.

Apesar da existência de ações desenvolvidas pela UFS em parceria com os movimentos sociais e sindicais do campo com vista a construção da Educação do Campo em Sergipe desde 1995; das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, desde 2002; do EDUCAMPO, desde 2005 e das ações desenvolvidas pelo FONEC, Comitês e Fóruns Estaduais de Educação do Campo, incluindo o EDUCAMPO/Se, ainda há muito a caminhar para sua efetiva implementação, pois o Estado, representado pelo MEC e pela SEED, não as considera quando do desenvolvimento de programas e projetos de Educação do Campo, realidade comprovada na pesquisa bibliográfica e na pesquisa de campo, tanto na leitura das memórias da reuniões do EDUCAMPO (conforme registro nos **Apêndices J, M e O** - Assuntos Discutidos e Deliberações, Eventos Promovidos pelo EDUCAMPO e Participação em Audiência, respectivamente) quanto nas entrevistas.

Pelos movimentos sociais e sindicais sim. Quanto ao Estado não, exemplo em Sergipe são: a Resolução CEE, Resolução 03/2010 que fixa diretrizes para Educação do Campo e as Propostas da I Conferência Estadual de Educação que ainda não foram implementadas [...] (REPRESENTANTE DA PRONESE/EDUCAMPO, ABRIL, 2015).

Não. Nem os princípios da educação do campo. Se ele tivesse considerado ele não iria querer discutir pacotes para a educação do campo. Quando a gente sabe que existe uma concepção de educação sendo discutida e as diretrizes operacionais tratam disso (REPRESENTANTE DO SINTESE/EDUCAMPO, JANEIRO/2016).

Em relação à questão das diretrizes, acho que os movimentos sociais e sindicais têm feito um esforço de discussão das diretrizes, socialização, de exigência do cumprimento do que está nas diretrizes, mas o Estado ignora totalmente. É muito difícil a gente chegar em algum município que conheça as diretrizes da Educação do Campo. Então, embora os movimentos tentem usar as diretrizes como um instrumento de luta, de reivindicação dos direitos, isso tem sido flagrantemente ignorado. O poder público desconhece a maior parte das diretrizes para a educação do campo. Mas a gente não pode negar que alguns estados têm conseguido, a partir das próprias diretrizes, construir as diretrizes estaduais de educação do campo, como é o caso do Paraná, do Ceará, de Minas Gerais. Então tem alguns estados trabalhando para a construção de diretrizes operacionais de educação do campo construídas a partir das diretrizes nacionais, mas a escala é ainda bastante incipiente [...] (PROFESSORA DA UNB, EX-COORDENADORA NACIONAL DO PRONERA, AGOSTO/2015).

Na Paraíba não havia nada assim em termo de estado e de municípios de educação do campo. Nem o estado, nem o município têm as diretrizes. Nenhum município, que são muitos na Paraíba, chegou a avançar nesse sentido [...] (PROFESSORA DA UFPB E COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA, DEZEMBRO/2014).

Não podemos perder de vista que a Educação do Campo que vem sendo construída está inserida no projeto da conciliação de classe conduzido pelo capital e pelos governos democráticos populares, educação que se distancia, atropela e nega tudo que foi construído coletivamente em nome da política do capital baseada no tripé responsabilização-meritocracia-privatização.

A oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo majoritariamente via edital, a presença de IES privadas na oferta de cursos de especialização *lato sensu* em Educação do Campo, a oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade EAD, o fechamento das escolas do campo, questões problematizadas no capítulo **E a Educação do Campo, que configuração tem no Estado neoliberal brasileiro?**, a invisibilidade dos comitês de Educação do Campo por parte do MEC e Secretarias Estaduais de Educação e a fala da representante do MST/Coletivo Nacional de Educação (ABRIL/2016) confirmam a presença do projeto do capital na Educação do Campo.

O que nós estamos vivendo é uma negação de tudo que foi construído. As diretrizes e a resolução orientam sobre a política, mas no que se transformou a política de transporte? O fechamento das escolas... lá diz que o ensino fundamental, os anos iniciais, é para ser atendido nas próprias comunidades. Pegando o governo Lula e parte do governo Dilma, nos últimos 10 ou 12 anos, 37 mil escolas no campo foram fechadas. A gente tem usado as diretrizes, mas está sendo ignorado na implementação da política [...] Então, as diretrizes - como as resoluções e a lei de 2014 - elas são decorativas. Do ponto de vista com que está sendo conduzida hoje a política, no tripé da responsabilização-meritocracia-privatização, tanto faz como tanto fez. São todas atropeladas para implementar a política do capital (REPRESENTANTE DO MST/COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, ABRIL/2016).

Desde o momento da instalação do comitê, demarcado pela aprovação do regimento interno e eleição da primeira equipe gestora em novembro de 2005, até os dias atuais, o EDUCAMPO tem uma existência real apesar da inexistência de legalidade jurídica e formal, visto que não foi criado por lei, decreto ou portaria governamental. Além disso, não possui estatuto de criação e o regimento interno não foi registrado em cartório, em função do entendimento de todos/as que fazem o EDUCAMPO de que esse formato possibilita autonomia e independência frente ao Estado e a definição dos caminhos a serem trilhados para alcance de seu sentido de existência.

O funcionamento do EDUCAMPO foi definido em sua caminhada a partir da construção do seu regimento interno onde os membros decidiram não dar uma forma jurídica, mas considerá-lo como espaço legítimo e representativo do debate sobre a Educação do Campo (REPRESENTANTE DA PRONESE, ABRIL/2015).

Considero importante ressaltar que a inexistência de legalidade jurídica e formal, fruto de uma decisão coletiva, é uma questão muito discutida nas reuniões ordinárias e extraordinárias do EDUCAMPO, sob a denominação Natureza do EDUCAMPO, conforme consta no **Apêndice J**, em função da concepção, por parte de alguns/as membros, que a formalização jurídica possibilitaria a participação do comitê em editais e chamadas públicas que tenham por objeto a Educação do Campo, em particular, a formação de professores/as das escolas do campo e de gestores/as municipais de educação. Essas ações são de execução e não cabem em instâncias de participação e controle social, caráter consultivo e/ou deliberativo, e, muito menos, no objetivo e nas competências do EDUCAMPO (Art. 2º e 5º do Regimento Interno).

Lima (2011, p. 24), ao refletir sobre o controle social na Política de Educação, afirma que o mesmo

corresponde a uma perspectiva de participação, de ação democrática, de instrumentalização, de mobilizações e práticas que influenciem tanto no plano decisório governamental quanto no planejamento e financiamento dos serviços públicos. Isto na gestão da educação vai se traduzir por meio de avaliações institucionais, dos colegiados escolares, dos projetos político-pedagógicos e dos conselhos da educação.

Para assegurar a presença de representantes do Estado e dos/as trabalhadores/as e dar conta de suas competências está previsto no Regimento Interno (**Anexo C**), capítulo III – Da Constituição do Comitê, Art. 3º que “o Comitê Estadual de Educação do Campo fica constituído por órgãos públicos, movimentos sociais, sindicatos e ONG’s, com notoriedade na reflexão-ação das questões pertinentes à educação do campo” e, com base no *caput* e no parágrafo 1º - itens a e b - e no Art. 4º, parágrafo 2º, no período de 2005 a 2015, a composição do EDUCAMPO foi alterada com inclusão e exclusão de organização governamentais, não governamentais e de instâncias de controle social.

§ 1º A composição dos membros deste Comitê poderá ser ampliada desde que:

- a) exista solicitação oficial ou convite do próprio Comitê; e
- b) apresente relato de experiência(s) relativa(s) à Educação do Campo destacando as suas atividades em consonância às Diretrizes Nacionais da Educação do Campo.

Art. 4º [...] § 2º Será solicitada a substituição do membro da instituição quando qualquer de seus membros deixarem de comparecer a duas reuniões consecutivas ou a três alternadas, durante o ano, sem motivo justificado.

Nesse movimento de inclusão/exclusão passaram pelo EDUCAMPO 27 (vinte e sete) representações; 12 (doze) da esfera do Estado, 15 (quinze) da sociedade civil e 6 (seis) foram excluídos, conforme **Quadros 19 e 20**.

Quadro 19 - Membros Incluídos no EDUCAMPO – Junho 2005 a Dezembro 2015

Nº	MEMBRO	ANO DE INCLUSÃO	REPRESENTAÇÃO	
			ESTADO	SOCIEDADE CIVIL
1	MEC	2005	X	
2	EAFC	2005	X	
3	SEED	2005	X	
4	INCRA	2005	X	
5	PRONESE	2005	X	
6	UFS	2005	X	
7	EMDAGRO	2005	X	
8	CEFET	2005	X	
9	CEE	2005	X	
10	UNDIME/SE	2005	X	
11	MST	2005		X
12	FETASE	2005		X
13	MPA	2005		X
14	RESAB	2005		X
15	SINTESE	2005		X
16	MAB	2005		X
17	MDA	2006	X	
18	UNCME/SE	2007	X	
19	FPEJA	2007	X	
20	ACRANE	2008		X
21	CDJBC	2008		X
22	AMEFAL	2009		X
23	Movimento Negro	2009		X
24	FDJBC	2010		X
25	IFS	2010	X	
26	CEJUV	2015	X	
27	ICEFASE	2015		X
TOTAL			15	12

FONTE – Arquivo EDUCAMPO
Org.: GOIS, Magaly Nunes

Quadro 20 - Membros Excluídos do EDUCAMPO – Junho 2005 a Dezembro de 2015

Nº	MEMBRO	ANO DE EXCLUSÃO	REPRESENTAÇÃO	
			ESTADO	SOCIEDADE CIVIL
1	CEFET	2010	X	
2	EAFC	2010	X	
3	MEC	2015	X	
4	RESAB	2015		X
5	MAB	2015		X
6	Movimento Negro	2015		X
TOTAL			3	3

FONTE – Arquivo EDUCAMPO
Org.: GOIS, Magaly Nunes

Em 2005 o EDUCAMPO contava com 10 (dez) representações governamentais e 6 (seis) da classe trabalhadora; em 2006 e 2007 a representação do Estado foi ampliada para 13 (treze) membros, com a inclusão do MDA (2006), UNCME/Se e FPEJA (2007), e a dos/as

trabalhadores/as não foi alterada. De 2008 a 2010 a representação dos/as trabalhadores/as foi ampliada para 11 (onze) membros com a entrada da ACRANE, CDJBC, AMEFAL, Movimento Negro e FDJBC. A representação do Estado foi reduzida em 2010 para 12 (doze) membros, em função da fusão da EAFSC e CEFET, resultando na criação do IFS. De 2011 a 2014 não ocorreram alterações na composição e em 2015, tanto o Estado como a sociedade civil, ampliaram o número de representantes com a inclusão de uma representação cada, CEJUV e ICEFASE respectivamente, totalizando 25 (vinte e cinco) membros - 13 (treze) do Estado e 12 (doze) da sociedade civil²⁴⁰ -, conforme Art. 3º do Regimento Interno vigente, alterado em setembro de 2015 (**Anexo C**).

Nesse período, como já citado, também houve a exclusão de 6 (seis) representações: 3 (três) do Estado e 3 (três) da Sociedade Civil. Em 2010 foram excluídos o CEFET e a EAFSC em função da extinção destas entidades com a criação do IFS. Em 2015, quando da última reformulação do Regimento Interno, houve a exclusão de 4 (quatro) representações: 1 (uma) governamental - o MEC em função da participação em uma única reunião em 2005, a de instalação do EDUCAMPO -, e 3 (três) movimentos sociais (RESAB, MAB e Movimento Negro). Os dois primeiros, pela saída destes do estado e o último, pela participação em uma única reunião no ano de 2009 - a de sua inclusão.

Ressalto, por considerar importante e até mesmo polêmico, as razões que me levaram a incluir as 4 (quatro) instâncias de participação e controle social representadas no EDUCAMPO como representantes do Estado: a) fazem parte da estrutura orgânica da política e dos programas, CEE e FPEJA; b) é formado exclusivamente por dirigentes municipais de educação, portanto por representantes do poder público, a UNDIME; c) é formado por representações dos Conselhos Municipais de Educação, que assim como o CEE e o FPEJA, integra a estrutura da política, a UNCME; d) dependem, exclusivamente, dos recursos do fundo público e da boa vontade dos gestores públicos, estaduais e municipais, para o desenvolvimento de toda e quaisquer atividade; e) não possuem autonomia administrativa, técnica e política; f) atuação direcionada a referendar o que está posto na política e/ou programas; g) poucas possibilidades de atuação para além da existência legal na busca de construção de uma existência real e efetiva.

Ademais, sabemos que a existência dos espaços institucionalizados de controle social

²⁴⁰ Além das organizações governamentais, não governamentais, movimentos sociais e sindicais que compuseram e compõem o EDUCAMPO, algumas entidades participaram de reuniões na condição de convidada para expor os trabalhos desenvolvidos no que tange ao campo e/ou a Educação do Campo, a exemplo da Associação Mãos no Arado (AMASE), Rede de Educação Cidadã (RECID) e Secretarias Municipais de Educação (SEMED).

são conquistas da classe trabalhadora na luta por participação no âmbito da esfera do Estado e de ampliação da esfera pública enquanto possibilidade de interferir na construção das políticas públicas, aproximando-as dos interesses dos/as trabalhadores/as. Essa participação e interferência ocorrem exclusivamente nas organizações governamentais, ou seja, por dentro do Estado e sob o controle dos gestores públicos, portanto, nos marcos e nos limites previamente estabelecidos pelo Estado Capitalista e a serviço da nova sociabilidade do capital conduzida pelos organismos financeiros multilaterais (TONET, 2012a, 2012b; TEXEIRA, 2002, MARTINS, 2009).

As forças neoliberais passaram a reconhecer que a participação popular poderia ser considerada como articuladora da nova sociabilidade e não um fenômeno nocivo a ser contido, ou mesmo reprimido, como recomendado pelo pensamento hayekiano ortodoxo e praticado por vários governos eleitos pelo voto popular no centro e na periferia. Cada vez mais foi se tornando evidente a necessidade de recomposição da base social para se assegurar a manutenção das relações de poder estabelecidas [...] a consolidação de um suposto modelo capitalista de ‘face humana’ e um conformismo capaz de assegurar a coesão social [...] Temas como ‘participação’ e ‘diálogo’, que até então não se constituíam como preocupações da agenda política dos organismos internacionais, passaram a figurar como referências para suas ações diretas [...] Visavam com essa medida incentivar a mobilização comunitária na solução dos próprios problemas. A noção de ‘participação da sociedade civil’ na promoção do desenvolvimento econômico e social tornou-se o grande mote das ações desses organismos [...] Trata-se de uma participação que não tem a pretensão de alterar substantivamente o projeto de sociedade, mas sim proceder a certas adequações pontuais de acomodação e atualização do disciplinamento político e social dos dominados (MARTINS, 2009, p. 60-61-62-133).

O reconhecimento da importância da participação deve-se ao entendimento de que esta é necessária a consolidação do projeto de conciliação de classe desenvolvido pelo PT, a continuidade dos governos democráticos populares além de ser um elemento articulador da nova sociabilidade, desde, é claro, que ocorra dentro dos limites estabelecidos e autorizados pelo Estado e que não altere o projeto do capital.

Neste sentido, o poder dos conselhos, comitês, fóruns e colegiados - sejam deliberativos ou consultivos - criados a partir da estratégia de participação e de descentralização previstas nas políticas públicas neoliberais fica limitado ao que está posto nos marcos legais das políticas públicas, transformando essas instâncias em instrumentos a serviço do Estado e do Capital, pois, segundo Marx (2011, p. 63), Torres e Corullón (1996, p. 183) e Lustosa (2012, p. 265-266), respectivamente:

O caráter peculiar da social-democracia se resumia aos seguintes termos; reivindicavam-se instituições republicanas democráticas, não como meio de suprimir dois extremos, o capital e o trabalho assalariado, mas como meio de atenuar a sua contradição e transformá-la em harmonia. Quaisquer que sejam as medidas propostas para alcançar esse propósito, por mais que ele seja ornado com concepções mais ou menos revolucionárias, o teor permanece o mesmo. Esse teor é a modificação dentro dos limites da pequena-burguesia. [...]

O desenho e a formulação de políticas [...] são vistos como patrimônio das cúpulas tanto na esfera nacional com internacional [...] O que se delega e descentraliza são, na verdade, decisões já tomadas; o que resta para decidir nos âmbitos intermediários e locais são as possíveis adaptações e variações dessas decisões tomadas pelo poder central [...]

Na sociedade contemporânea, as estratégias pós-modernas preconizam o apelo à participação da sociedade civil no Estado, valorizam as microdimensões como a família, os indivíduos, como vias de maior integração com a burocracia. Tais relações se assemelham ao sistema hegeliano, para qual não há indivíduos fora do Estado, todos se integram a ele, numa espécie de convivência plena, desprovida de contradições [...]

O EDUCAMPO não foge a essa regra e o movimento de entrada e saída de representações, ao reproduzir uma marca histórica do EDUCAMPO - a maior presença de representação do Estado do que da Sociedade Civil desde sua criação, em 2005 (**Quadro 21**), na atual composição do EDUCAMPO, detalhada no **Quadro 22** - 21 (vinte e um) membros, 12 (doze) do Estado (57%) e 9 (nove) da Sociedade Civil (43%) e na composição da equipe gestora (**Quadro 23**) - reforçou a perspectiva apontada por Hidalgo (2011, p. 222): “tratar para não ignorar, sem enfrentar”.

Quadro 21 - Representação do Estado e da Sociedade Civil no EDUCAMPO - Junho 2005 a Dezembro 2015

ANO	REPRESENTAÇÃO	
	ESTADO	SOCIEDADE CIVIL
2005	10	6
2006	11	6
2007	13	6
2008	13	8
2009	13	10
2010	12	11
2011	12	11
2012	12	11
2013	12	11
2014	12	11
2015	13	12

FONTE – Arquivo EDUCAMPO

Org.: GOIS, Magaly Nunes

Quadro 22 - Composição do EDUCAMPO – 2016

Nº	ESTADO	Nº	SOCIEDADE CIVIL
1	CEE	1	ACRANE
2	CEJUV	2	AMEFAL
3	EMDAGRO	3	CDJBC
4	FPEJA	4	FDJBC
5	IFS	5	FETASE
6	INCRA	6	ICEFASE
7	MDA	7	MPA
8	PRONESE/SEGARI	8	MST

9	SEED	9	SINTESE
10	UFS		
11	UNCME/SE		
12	UNDIME/SE		

FONTE – Arquivo EDUCAMPO/Regimento Interno Set/2015.

Org.: GOIS, Magaly Nunes

Quadro 23 - Composição da equipe gestora do EDUCAMPO – Junho 2005 a Dezembro 2015²⁴¹

MANDATO/PERÍODO	TEMPO DO MANDATO	EQUIPE GESTORA		ORIGEM	
		PRESIDENTE	SEC. EXECUTIVO	E	SC
1º - Abril a Outubro/2005	-	SEED	-	X	
2º - Novembro/2005 a Novembro/2007	2 anos	PRONESE	INCRA	X	
3º - Dezembro/2007 a Janeiro/2011	3 anos	PRONESE	INCRA	X	
4º- Fevereiro/2011 a Fevereiro/ 2014	3 anos	CEE	PRONESE	X	
5º - Março/2014 até Fevereiro/2017	3 anos	FETASE	PRONESE	X	X

FONTE – Arquivo EDUCAMPO/Memórias de Reuniões e Regimento Interno versões 2005 e 2008.

Org.: GOIS, Magaly Nunes

Legenda: E – Estado; SC – Sociedade Civil

A atual composição consolida a prevalência da participação do Estado, o diferencia das demais instâncias de participação e controle social que têm composição paritária (os conselhos de políticas públicas e de defesa de direitos)²⁴² e nos leva a questionar: até que ponto o EDUCAMPO tem autonomia para representar os interesses dos/as trabalhadores/as do campo e a se contrapor ao que está posto nos programas e projetos pré-concebidos pelo Estado? Qual a sua capacidade para propor e negociar novas estratégias de intervenção na perspectiva de construção coletiva de uma Política de Educação no e do Campo?

Lembro, como já falado nos capítulos anteriores, que o Estado neoliberal ao propor e regulamentar a participação e o envolvimento dos/as trabalhadores/as nas políticas públicas tinha pelo menos duas intenções: ‘democratizar a democracia’ e construir um identidade entre o povo e o governo (MARTINS, 2009). Para tanto,

Em linhas gerais, a proposta consiste em criar espaços restritos de participação popular subordinados ao Poder Executivo, como forma de legitimar os modelos institucionais de organização do poder sem qualquer tipo de ameaça às relações de força estabelecida. Trata-se de mecanismo para assimilar essas organizações na

²⁴¹ O fim do segundo mandato ocorreu um mês após a data porque a reunião de eleição não teve quórum. Situação que e reproduziu no 3º, 4º e 5º mandatos (Arquivo EDUCAMPO).

²⁴² Prevista nas leis de criação e nos instrumentos normativos das políticas públicas (LOS, LOAS, LDBEN, LOSAN).

órbita da influência do bloco no poder, assegurando dessa forma a governabilidade [...] (MARTINS, 2009, p. 256).

Um dado interessante e instigante é que apesar do EDUCAMPO não ter uma legalidade jurídica e não ser subordinado ao poder Executivo, conta com uma forte presença do Estado, tanto na composição (**Quadros 21 e 22**) como na gestão (**Quadro 23**), pois, desde sua criação, organizações governamentais ocupam os cargos de presidente e secretário executivo. Nos meses iniciais, a SEED²⁴³; PRONESE e INCRA, segundo e terceiro mandatos; CEE e PRONESE, quarto mandato e, somente no quinto mandato, iniciado em março de 2014, é que uma organização dos/as trabalhadores/as, a FETASE, assumiu a presidência do comitê, porém com a permanência do Estado na secretaria executiva, representado pela PRONESE²⁴⁴, entidade que já ocupou a presidência em dois mandatos e a secretaria executiva em um mandato.

Em 2011, a equipe gestora foi alterada²⁴⁵, passando a ser uma direção colegiada composta por 4 (quatro) cargos além dos de presidente e secretário executivo: vice-presidente, secretário adjunto, coordenador de acompanhamento das Comissões Municipais de Educação do Campo e Coordenador de Eventos de Discussão da Educação do Campo, composição que ainda permanece de acordo com a Art. 14, do Regimento Interno vigente (**Anexo C**).

A decisão de ter uma direção colegiada tem por fundamentos: o aumento das demandas apresentadas pelos/as gestores municipais e movimentos sociais e sindicais ao EDUCAMPO; a dificuldade de dar conta de algumas demandas pela indisponibilidade dos membros; a necessidade de compartilhar responsabilidades e evitar a não realização de reuniões por falta do/a presidente/a e/ou secretário/a, segundo registro nas memórias das reuniões do EDUCAMPO.

²⁴³ O EDUCAMPO foi coordenado, inicialmente, pela SEED, de abril a outubro de 2005, tempo necessário para apropriação dos conteúdos da Resolução CNE/CEB nº 1/2002 pelas entidades participantes; construção coletiva do regimento interno (**Anexo C**) e articulação da eleição da equipe gestora (presidente/a e secretário executivo/a). A partir de novembro de 2005, com a realização da primeira eleição para um mandato de 2 (dois) e aprovação do regimento interno, passou a ser auto coordenado, conforme registro na memória da reunião de criação do EDUCAMPO (**Anexo B**) e no **Quadro 23**.

²⁴⁴ Com a exoneração da ex-representante da PRONESE do quadro do serviço público estadual, a mesma permaneceu no EDUCAMPO e na secretaria executiva, porém representando uma ONG, o ICEFASE, conforme registro nos arquivos do EDUCAMPO.

²⁴⁵ No período de 2005 a 2015, o regimento interno sofreu 4 (quatro) alterações com vista a adequá-lo à realidade vivenciada pelo comitê. A primeira em 2008 alterou o tempo do mandato da equipe gestora de 2 (dois) para 3 (três) anos; a segunda ocorreu em 2011 com uma alteração geral do regimento, gerando inclusão, alteração e supressão de artigos, parágrafos e incisos, bem como da composição do EDUCAMPO e da equipe gestora; em 2012 houve nova alteração nos artigos 7º, 9º e 19 e; em 2015 sofre a quarta e última alteração com mais uma revisão na composição. As alterações da composição são decorrentes da não participação de alguns/as representantes nas atividades do EDUCAMPO e a dificuldade de assegurar o quórum mínimo necessário a realização das reuniões ordinárias e extraordinárias (Arquivo EDUCAMPO).

Porém, pelas informações colhidas durante a observação participante e nas leituras das memórias das reuniões, essa direção colegiada de fato nunca foi implementada, mesmo com a realização de eleição, desde maio de 2011, para esses cargos, porque as demandas continuaram a ser distribuídas entre os membros de acordo com a disponibilidade de participação. Na ausência do/a presidente e/ou secretário/a nas reuniões escolhe-se um membro para assumir essas funções, independentemente de estar ou não em um dos cargos. Para além disso, a não efetivação da direção colegiada tem como principal razão, a diminuição das demandas, acompanhando o processo de (des)construção da Educação do Campo. Por essas razões, não incluí esses cargos no **Quadro 23 - Composição da equipe gestora do EDUCAMPO – Junho 2005 a Dezembro 2015**.

Frente à constatação da pouca participação da sociedade civil na gestão do EDUCAMPO, questioneei aos/as seus membros por que a sociedade civil não se interessou, durante 8 anos, pela gestão do EDUCAMPO e obtive tão somente 3 (três) respostas do universo de 9 (nove) entrevistas, sendo que uma fala não problematiza a situação posta, visto que a entrevistada afirma não ter “elementos suficientes para dar conta desta situação” (REPRESENTANTE DA PRONESE, ABRIL, 2015).

As outras duas falas apontam que a não participação de representação da sociedade civil na equipe gestora deve-se ao tempo que estas precisavam para se situar sobre a Educação do Campo, ao envolvimento dos/as representantes e a falta de apoio das entidades.

Penso que o movimento naquele momento estava mais para se situar sobre o que era a educação do campo. Acho que Sônia fez um diálogo desse: se situar para se oxigenar e depois ver o que acontece. Depois nós tomamos conta de fato do Comitê de Educação do Campo. Acho que foi uma estratégia para se oxigenar e depois tomar [...] (REPRESENTANTE DO SINTESE, JANEIRO/2016).

Creio que não foi pela entidade em si. Depende do envolvimento da pessoa que representa o órgão. Quando eu entrei no PRONERA ninguém conhecia o programa. Foi aí que eu comecei participando. Tinha um encontro de educação e eu ia voluntariamente... pegava meu carro e ia, pois, o INCRA não dava as condições (REPRESENTANTE DO INCRA, JUNHO/2015).

Essa falta de apoio em assegurar as condições mínimas necessárias à participação não é exclusiva do INCRA, pois, ao fazer a leitura das memórias, constatei a presença de justificativas por parte de outras organizações governamentais, não governamentais e movimentos sociais e sindicais sobre a não participação nas reuniões.

A não garantia das condições de participação é materializada por agendamento de atividades institucionais no dia das reuniões ordinárias - apesar desta acontecer mensalmente, conforme parágrafo 1º do Art. 7º do Regimento Interno (“As Sessões Plenárias ordinárias acontecerão na primeira quarta-feira de cada mês, cabendo a Secretaria comunicar a sua

pauta, local e hora”) - e pela não disponibilização de transporte para o deslocamento ao local das reuniões (majoritariamente na FETASE) e para algumas atividades de apoio aos municípios e movimentos sociais (participação em cursos, seminários, encontro sobre a Educação do Campo e reuniões dos colegiados territoriais que tenham como ponto de discussão a Educação do Campo).

Como consequência dessa ação, temos no universo de 139 (cento e trinta e nove) reuniões convocadas - 125 (cento e vinte e cinco) ordinárias e 14 (quatorze) extraordinárias - a não realização de 35 (trinta e cinco) reuniões por falta de quórum - 33 (trinta e três) ordinárias e 2 (duas) extraordinárias (**Quadro 24**). Aconteceram 12 (doze) reuniões, dentre o universo de 104 (cento e quatro) reuniões ordinárias, sem o quórum mínimo previsto no Regimento Interno, Art. 9º (“As Sessões Plenárias serão abertas com maioria absoluta de seus representantes exigindo-se maioria simples para deliberação”), pois os pontos de pautas foram somente informativos, segundo registro nas memórias das reuniões. A ausência do EDUCAMPO em algumas atividades a convite de gestores municipais da Educação, movimentos sociais e colegiados, a exclusão de algumas representações - especificamente o Movimento Negro/Comitê Quilombola – e a alteração do Art. 9º do Regimento Interno, com inclusão do parágrafo 1º (“Independem a existência do quórum a participação dos membros representativos indicados nos VII, XIII, XVII, XIX e XX do art. 3º deste Regimento”) também são consequências da falta de apoio das entidades ao funcionamento.

A inclusão do referido parágrafo determina a exclusão, quando da contagem do quórum mínimo necessário para a realização das reuniões, de 5 (cinco) membros: 3 (três) com atuação no interior do estado e dificuldades de deslocamento para as reuniões (MPA, ACRANE e AMEFAL); 1 (um) com pouca participação no EDUCAMPO, (FPEJA, apesar do envolvimento com a educação de jovens e adultos) e 1 (uma) com pouco inserção nas questões do campo e da Educação do Campo (CEJUV).

Quadro 24 - Reuniões Ordinárias e Extraordinárias do EDUCAMPO – Junho 2005 a Dezembro 2015

ANO	REUNIÕES ORDINÁRIAS		REUNIÕES EXTRAORDINÁRIAS		TOTAL DE REUNIÕES ORDINÁRIAS E EXTRAORDINÁRIAS		
	P	R	P	R	P	R	NR
2005	7	7	-	-	7	7	-
2006	11	10	1	1	12	11	1
2007	11	9	2	2	13	11	2
2008	13	11	2	2	15	13	2
2009	12	8	-	-	12	8	4
2010	9	4	-	-	9	4	5

ANO	REUNIÕES ORDINÁRIAS		REUNIÕES EXTRAORDINÁRIAS		TOTAL DE REUNIÕES ORDINÁRIAS E EXTRAORDINÁRIAS		
	P	R	P	R	P	R	NR
2011	12	10	2	2	14	12	2
2012	9	7	4	2	13	9	4
2013	11	7	-	-	11	7	4
2014	12	9	2	2	14	11	3
2015	12	10	1	1	13	11	2
TOTAL	125	92	14	12	139	104	35

FONTE – Arquivo EDUCAMPO/2015

Org.: GOIS, Magaly Nunes

Legenda: P – Prevista; R – Realizada; NR – Não realizada

Apesar do percentual de reuniões não realizadas ser pequeno (25%), essa questão é objeto de discussão do EDUCAMPO desde 2006²⁴⁶, considerando que as reuniões são momentos de informes e socialização de experiência sobre a Educação do Campo, construção de propostas de trabalho, PAT, definição de encaminhamento e de deliberações e de organização de eventos para discutir a Educação do Campo²⁴⁷ (EDUCAMPO, 2014). Ela também esteve presente nas pautas e nas discussões travadas nas reuniões de 2009, 2010, 2012 e 2013, anos com maior número de reuniões não realizadas por falta de quórum: 5 (cinco) em 2010 e 4 (quatro) reuniões em 2009, 2012 e 2013, conforme dados do **Quadro 24**.

Em função do pequeno número de reuniões realizadas em 2010, o EDUCAMPO convocou uma reunião exclusivamente para discutir sobre essa situação e encontrar caminhos para superação da mesma. Com a intenção de provocar a discussão, alguns membros do EDUCAMPO fizeram dois questionamentos que perpassam todas as instâncias de participação e controle social, independentemente da política pública: o EDUCAMPO é importante para as entidades que o compõem? A representação e participação são institucionais ou profissionais?

Na perspectiva de encontrar respostas para as questões acima e definir o caminho a ser tomado, foi encaminhado em 2011 ofício para todas as representações com a informação de ausências nas reuniões, solicitação de justificativas, manifestação do interesse em continuar participando do EDUCAMPO e a confirmação da representação (permanência e/ou substituição dos/as atuais representantes).

Todas as respostas foram no sentido de que: o EDUCAMPO é importante; há interesse em continuar como membro, mantendo-se, em sua maioria, os/as atuais representantes; as ausências decorrem do grande número de atividades desenvolvidas diretamente pelas

²⁴⁶ Ano em que a não realização de reunião por falta de quórum teve início.

²⁴⁷ Histórico, diretrizes operacionais, participação e controle social

entidades e das que se envolvem na condição de parceira; da participação em outros conselhos e colegiados; da existência de equipe técnicas pequenas e do pequeno número de pessoas disponíveis para essa atividade. A fala do representante do CEE no EDUCAMPO vai ao encontro das respostas e justificativas apresentadas pelos/as gestores/as e/ou coordenadores/as das entidades integrantes do EDUCAMPO: “No meu sentir, deve ser por excesso de participação dos movimentos em outros colegiados” (JUNHO/2015).

Em um sentido contrário, as representantes da PRONESE, do CDJBC e a ex-representante do INCRA consideram que a ausência dos/as representantes nas reuniões deve-se ao pouco compromisso de algumas entidades com o EDUCAMPO e à existência de um compromisso profissional e não institucional.

As instituições formalizam a sua participação no EDUCAMPO, mas na prática os compromissos e atividades de cada instituição se superpõem as do EDUCAMPO, daí considero que é um compromisso profissional assumido pelos representantes [...] (REPRESENTANTE PRONESE, ABRIL/2015).

A importância devida que não é dada pelas instituições governamentais à Educação do Campo [...] (REPRESENTANTE DO CDJBC, AGOSTO/2015).

Você não pode representar sozinho [...] (EX-REPRESENTANTE DO INCRA/SE, JUNHO/2015).

Se considerarmos que o número de reuniões realizadas aumentou de forma significativa a partir de 2011 - conforme dados do **Quadro 24** - de 4 reuniões em 2010 para uma média de 10 por ano no período de 2011 a 2015, parece que as ações implementadas pelo EDUCAMPO surtiram efeitos positivos no que tange a ampliação da presença de seus membros nas reuniões ordinárias e extraordinárias.

Ainda com relação à participação das organizações governamentais, não governamentais e movimentos sociais e sindicais, a leitura das listas de presença e das memórias das reuniões realizadas no período de junho de 2005 a dezembro de 2015 possibilitaram a mim, em um primeiro momento, construir um quadro com as frequências às reuniões das entidades que estão e já estiveram no EDUCAMPO (**Quadro 25**), posteriormente a fazer algumas inferências a partir dos dados do quadro, e por fim questionar aos/as membros do EDUCAMPO as razões da não participação de algumas representações.

Quadro 25 - Frequência dos membros do EDUCAMPO as reuniões – junho 2005 a dezembro 2015

Nº	MEMBROS	ANOS																						TOTAL
		2005		2006		2007		2008		2009		2010		2011		2012		2013		2014		2015		
		ORD	EXT	ORD	EXT	ORD	EXT	ORD	EXT	ORD	EXT	ORD	EXT	ORD	EXT	ORD	EXT	ORD	EXT	ORD	EXT	ORD	EXT	
1	PRONESE	7	-	10	1	8	2	11	2	6	-	3	-	8	1	6	4	7	-	9	2	8	-	95
2	SEED	6	-	7	1	9	1	8	2	6	-	3	-	10	2	7	4	6	-	5	2	7	-	86
3	FETASE	7	-	9	-	7	2	9	1	6	-	4	-	7	-	3	2	7	-	9	2	9	-	84
4	CEE	3	-	7	-	4	1	3	2	7	-	4	-	10	1	7	3	5	-	3	1	2	-	63
5	MST	5	-	8	-	5	1	4	1	3	-	1	-	8	-	5	2	5	-	3	1	8	-	60
6	EAFSC CEFET/IFS ²⁴⁸	4	-	10	1	10	3	12	-	3	-	4	-	1	-	5	-	3	-	1	-	-	-	57
7	EMDAGRO	4	-	6	-	7	2	9	2	4	-	1	-	6	-	-	-	2	-	3	1	8	-	55
8	SINTESE	3	-	7	-	6	1	7	-	2	-	-	-	9	2	2	-	1	-	4	1	5	-	50
9	UFS	7	-	7	1	5	2	6	2	5	-	2	-	4	-	3	-	-	-	-	-	1	-	45
10	MDA	-	-	6	1	8	1	4	1	2	-	2	-	6	2	2	-	4	-	2	-	3	-	44
11	INCRA/SE	7	-	8	-	8	2	7	1	7	-	1	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	44
12	CDJBC	-	-	-	-	-	-	2	1	8	-	1	-	6	1	3	3	5	-	3	-	6	-	39
13	UNDIME	5	-	5	-	2	1	3	1	3	-	-	-	5	-	-	-	5	-	-	1	4	-	35
14	RESAB	3	-	6	-	6	2	8	1	4	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	33
15	UNCME	-	-	-	-	1	-	2	1	3	-	1	-	7	2	3	1	4	-	3	-	4	-	32
16	FDJBC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	1	5	2	3	-	6	2	8	-	31
17	AMEFAL	-	-	-	-	-	-	-	1	7	-	2	1	5	1	1	-	-	-	-	-	-	-	18
18	MPA	3	-	3	-	-	-	3	-	-	-	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	3	-	15
19	FPEJA	-	-	-	-	1	1	2	-	-	-	-	-	4	-	2	-	1	-	2	-	2	-	15
20	CEJUV	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	1	6	-	10
21	MAB	2	-	5	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8

²⁴⁸ Com a criação do IFS em 2010, a EAFSC e o CEFET passaram a ser representado por este. Das 57 reuniões, que estas entidades participaram, a EAFSC participou de 30 reuniões e o CEFET de 13 reuniões, até o ano de 2009, e o IFS participou de 14 reuniões, a partir de 2010.

Nº	MEMBROS	ANOS																						TOTAL
		2005		2006		2007		2008		2009		2010		2011		2012		2013		2014		2015		
		ORD	EXT	ORD	EXT	ORD	EXT	ORD	EXT	ORD	EXT	ORD	EXT	ORD	EXT	ORD	EXT	ORD	EXT	ORD	EXT	ORD	EXT	
22	ACRANE	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	5
23	ICEFASE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	-	7
24	COMITÊ QUILOMBOLA	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
25	MEC	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1

FONTE – Arquivo EDUCAMPO/2015

Org.: GOIS, Magaly Nunes

O Estado se faz mais presente nas reuniões, o que é previsível, considerando que: 1) este é mais representado no EDUCAMPO, com a participação de 12 (doze) dos 21 (vinte um) representantes; 2) fez e faz parte da equipe gestora nos 5 (cinco) mandatos e 3) mesmo com o processo de sucateamento das instituições estatais, desencadeado a partir dos anos de 1990, estas têm mais possibilidade de se fazer presente no EDUCAMPO, assim como nas diversas instâncias de participação e controle social²⁴⁹.

Entre as 15 (quinze) representações com maior frequência às reuniões, 9 (nove) representam o Estado: PRONESE (95 reuniões), SEED (86), CEE (63), EAFSC/CEFET/IFS²⁵⁰ (57), EMDAGRO (55), UFS (45), INCRA (44), MDA (44) e UNDIME (35). A UNCME não está nesse *ranking*, mas esteve presente em 32 (trinta e dois) reuniões a partir de 2007, ano de inserção no EDUCAMPO. A CEJUV adentra o EDUCAMPO em 2015 e participou de 10 (dez) das 11 (onze) reuniões realizadas nesse anos.

Dentre as organizações da classe trabalhadora, a FETASE, MST, SINTESE, CDJBC²⁵¹, RESAB e FDJBC²⁵² são as que mais participam das atividades do EDUCAMPO, estando presentes em 84 (oitenta e quatro), 60 (sessenta), 50 (cinquenta), 39 (trinta e nove), 33 (trinta e três) e 31 (trinta e um) reuniões ordinárias e extraordinárias, respectivamente. Estas se envolvem em todas as discussões e deliberações (**Apêndice J**), em várias comissões internas (**Apêndice L**), formadas para organizar eventos promovidos pelo EDUCAMPO (**Apêndice M**) e externas, representando o EDUCAMPO, além de representá-lo em diversos eventos (**Apêndice N**), na condição de participante, convidado, palestrante, coordenador de mesa e de se fazer presente em audiências (**Apêndice O**).

A pouca participação das entidades da sociedade civil no funcionamento do EDUCAMPO, assim como de outros conselhos, é consequência da disparidade de condições para a participação e para o exercício do controle social entre representantes do Estado e da sociedade. Tal disparidade é muita mais do que uma questão quantitativa, pois significa a desigualdade referente às condições de acesso a informação e à disponibilidade de tempo para

²⁴⁹ Em minha dissertação, defendida em 2004, estudei sobre a participação e o controle social no Projeto de Combate à Pobreza Rural à luz do Conselho de Desenvolvimento Municipal (CONDEM) e, assim como no EDUCAMPO, a presença das representações do Estado nas ações desse conselho era maior. A principal razão apontada pelos/as conselheiros/as entrevistados/as para essa situação era a infraestrutura disponibilizada pelo Estado, a exemplo de transporte para deslocamento às reuniões e outras atividades, diárias para alimentação, acesso ao computador e a internet, acesso mais rápido à informação (GOIS, 2004).

²⁵⁰ A partir de 2010, ano de criação do IFS, houve uma queda significativa da frequência às reuniões, visto que das 57 (cinquenta e sete) reuniões que esta entidade, junto com a EAFSC e o CEFET se fizeram presente, apenas 14 (quatorze) foram realizadas entre 2010 e 2015, um média de 2,5 reuniões por ano.

²⁵¹ Incluído no EDUCAMPO em 2008.

²⁵² Inserida no EDUCAMPO em 2011, após a saída da representação da RESAB do estado de Sergipe.

se fazer presente nas reuniões e comissões de trabalho e representar o EDUCAMPO em eventos (GOHN, 2003).

A FETASE e o SINTESE são duas entidades sindicais com grande representação no estado, a primeira junto aos/as trabalhadores/as rurais e a segunda aos/as professores/as da rede pública de educação básica e, o MST é o maior movimento social brasileiro e sergipano, estando presente em várias lutas sociais, conselhos de políticas públicas e de defesa de direitos.

O CDJBC é uma ONG com 21 anos de existência, filiada a Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais (Abong) que contribui para o fortalecimento das formas de organização e qualificação dos trabalhadores/as rurais sergipanos na luta pela superação da exclusão social. Para tanto, desenvolve em parceria com movimentos sociais, ONG nacionais e internacionais e Estado ações em defesa da vida e contra toda forma de exploração dos/as trabalhadores/as do campo.

A RESAB²⁵³ é um espaço de articulação política regional com participação de educadores/as e organizações governamentais e não governamentais envolvidas com a política educacional, em particular com a Educação presente na região do semiárido, com o intuito de elaborar propostas de políticas públicas no campo educacional e desenvolver ações que possam contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e do sistema educacional público dessa região.

Juntas formam as organizações mais representativas da classe trabalhadora com atuação em Sergipe e com mais possibilidades de se fazerem presentes nas lutas, nas instâncias de participação e controle social e nas políticas públicas, seja na condição de protagonistas como na de coadjuvantes, por possuírem maior qualificação técnica e política.

A qualificação técnica e política das representações nas instâncias de participação e controle social é um desafio, tanto para a sociedade civil como para o Estado, por ser uma condição essencial para o exercício de uma efetiva participação, aumentar as chances de uma partilha efetiva do poder e o estabelecimento de uma negociação coletiva e verdadeiramente democrática. É sempre bom lembrar que a relação entre a sociedade civil e o Estado é permeada de conflitos e contradições, de poucos avanços e grandes recuos, pois como bem afirma Seganfredo (2014, p. 146),

Enquanto o movimento revolucionário se organiza na sociedade, a classe dominante cria mecanismos de cooptação, mecanismos de absorção, como, por exemplo, respondendo a pequenas demandas da sociedade civil e desarticulando as

²⁵³ A RESAB saiu de Sergipe em 2011 e está, a partir de 2016, se rearticulando para retomar sua presença e ação no estado.

organizações, pois todo movimento histórico acontece sempre em uma constante correlação de forças.

A entrada de lideranças e/ou representações de movimentos sociais e sindicais na esfera do Estado, como gestor ou executor de políticas, programas e projetos sociais não significa necessariamente uma conquista para a classe trabalhadora, pois ao adentrarem na esfera estatal assumem dois posições: defensores dos interesses dos/as trabalhadores/as por meio do atendimento de pequenas demandas – postura necessária a manutenção e reprodução da liderança e da submissão dos liderados, ou seja, da base - e defensores dos interesses do Estado, condição imprescindível a permanência na condição de servidor público a serviço do gestor público e do projeto do capital e a cristalização desse novo *status quo*.

A inserção de lideranças do MST na Secretaria Estadual de Educação de Sergipe e em algumas secretarias municipais de educação para coordenar as ações da Educação do Campo representa com bastante nitidez essa situação, pois, além de adotarem uma postura menos crítica e até mesmo idealista em relação ao Estado não implementam nada para além do que está posto pelo governo federal. A visão destes sobre a Educação do Campo em Sergipe é bastante emblemática visto que do universo de 14 (quatorze) entrevistas realizadas com membros do EDUCAMPO – 10 (dez) entrevistas - e representantes dos colegiados territoriais - 4 (quatro) - apenas os/as duas representações do MST afirmam a existência de uma Política Pública de Educação do Campo e o compromisso do governo estadual em implementá-la, conforme problematiza no capítulo **E a Educação do Campo, que configuração tem no Estado neoliberal brasileiro?**, item 3.3 – **A Educação do Campo em Sergipe: trilhas percorridas**

Estas também assumem o papel de intelectual orgânico dos/as trabalhadores/as e de formadores de novos intelectuais orgânicos a serviço tanto da classe trabalhadora como do Estado, visto que a partir dos anos 2000, com a assunção dos denominados governos democráticos populares, as organizações da classe trabalhadora adentram o Estado, assumindo papéis na gestão das políticas públicas, dentro dos limites estabelecidos e permitidos pelos defensores dos interesses do Estado capitalista neoliberal com poucas ou nenhuma possibilidades de transformação do *status quo*, como afirma Martins (2009, p. 258),

Os Conselhos Nacionais, Conferências e Fóruns não mudaram na essência as diretrizes e estratégias que nortearam as políticas sociais no governo Lula da Silva. A participação das organizações da sociedade civil de diferentes origens se deu no limite permitido pelos interesses do bloco no poder. Mas como a hegemonia é uma relação pedagógica, verificamos que esses espaços serviram a três objetivos: assimilação de organismos inteiros dentro da nova hegemonia; formação de intelectuais orgânicos – organizadores do consenso em diferentes níveis de atuação – e legitimação da nova sociabilidade, a partir da difusão capilar de preceitos de

cidadania, de políticas sociais e de Estado, como propostos pelo programa neoliberal da Terceira Via.

Deste a criação dos primeiros espaços institucionalizados de controle social, os conselhos e as conferências vinculados às políticas de Saúde e Assistência Social, nos anos iniciais da década de 1990, que o exercício da participação dos/as trabalhadores/as e do controle social sobre as ações do Estado ocorrem de forma consentida, limitada e dentro da formalidade e burocracia do Estado. As deliberações frutos das discussões e negociações ocorridas nos conselhos e conferências são parcialmente implementadas, quando interesse ao Estado, ou não são implementadas, em uma postura de desrespeito aos conselhos e conferências e a classe trabalhadora, realidade que contribui para a fragilização dessas instâncias.

No caso específico da Educação do Campo essa situação é mais crítica em função de: inexistência de obrigatoriedade legal de consulta e/ou deliberação das instâncias de participação e/ou de controle social quando da formulação e implementação dos programas e projetos de Educação do Campo; as instâncias de participação e/ou de controle social, a exemplo da CONEC, Grupo de Trabalho de Políticas de Fortalecimento da Educação do Campo, fazem parte da estrutura orgânica do MEC, portanto totalmente vinculados ao Estado; a criação dos comitês estatuais foi estimulada, a partir 2004, pelo Estado/MEC na perspectiva de garantir a participação dos/as trabalhadores/as na formulação e implementação da Política Pública de Educação do Campo (**Apêndice F**), mas o caráter não consultivo e deliberativo dificulta e/ou inviabiliza o exercício do controle social, contribui para a invisibilidade destes junto ao MEC e Secretarias Estaduais de Educação e para pouca participação e/ou ausência de algumas entidades nas ações e atividades desenvolvidas pelos comitês, realidade vivenciada pelo EDUCAMPO/SE (**Quadro 25**).

A ausência de algumas entidades é uma preocupação do EDUCAMPO e ponto de pauta das reuniões desde o ano de 2006, com mais incidência nos anos 2012 e 2013 e que persiste em 2014 e 2015, situação que inviabilizou a realização de 35 reuniões, no universo de 139 previstas, e de ações contidas nos PAT (**Apêndice P**), seja por falta do quórum mínimo exigido no Regimento Interno ou pela não presença nas reuniões das comissões de trabalho responsáveis pela implementação das ações do PAT, questões já discutidas.

O MEC participou de uma única reunião em junho de 2005, a de criação do comitê (**Anexo B**), situação que levou o EDUCAMPO a adotar algumas medidas: exclusão da composição do EDUCAMPO e inclusão na condição de assessoria ao Comitê, sem compor o

quórum, conforme registro em memória de reunião e; exclusão definitiva, em 2015, quando da última reformulação do Regimento Interno.

A exclusão do MEC é também consequência da compreensão de que o mesmo está distante, do ponto de vista geográfico e político, da realidade da Educação do Campo e do EDUCAMPO, enquanto órgão coordenador da política educacional, poderá ou não prestar assessoria quando provocado pelo EDUCAMPO e, que a SEED representa e defende as diretrizes e interesses do mesmo, segundo informações obtidas nas leituras das memórias das reuniões e na observação participante.

A UFS e o INCRA, entidades presentes na luta por uma Educação do Campo desde os anos 1990, fundadoras do EDUCAMPO e com intensa participação em suas ações e atividades, considerando que estiveram presentes em 45 (quarenta e cinco) e 44 (quarenta e quatro) reuniões e representou o EDUCAMPO em diversas atividades (encontros, seminários, cursos, audiências - **Apêndices N e O**), além de comissões de trabalho (**Apêndice L**), não participam das reuniões desde 2011 e 2012, respectivamente e, o que marca a ausência dessas entidades é a mudança da representação e a redução e/ou inexistência de programas e projetos de Educação do Campo no âmbito destas entidades.

O INCRA é representado pelo/a assegurado/a estadual do PRONERA e com a aposentadoria do/a assegurado/a que representava a entidade desde a criação do EDUCAMPO (2005), mesmo com a indicação de uma nova representação e da confirmação do interesse em permanecer no EDUCAMPO, esta não vem participando das reuniões.

A UFS foi representada, inicialmente, por uma técnica da PROEX envolvida no projeto de extensão para desenvolvimento de ações educacionais em áreas de reforma agrária, coordenado pelo NEPA/DED e, posteriormente por uma professora do DED, idealizadora e coordenadora dos projetos educacionais desenvolvidos nos assentamentos da reforma agrária, membro da equipe de criação do PRONERA e da Comissão Pedagógica Nacional do referido Programa. O envolvimento nacional no PRONERA e nas ações de Educação do Campo em Sergipe, detalhadas no percurso da Educação do Campo em Sergipe, impossibilitaram sua permanência no EDUCAMPO.

Diferentemente do INCRA, a UFS retoma, em 2015, a participação no EDUCAMPO, agora representada por uma professora do Departamento de Educação, Campus Professor Alberto Carvalho, localizado em Itabaiana, pesquisadora do NETE e autora da tese **Educação do Campo uma política em construção: desafios para Sergipe e para o Brasil** – fonte privilegiada da presente pesquisa - que também tem uma longa trajetória na luta por uma

Educação do Campo, foi integrante dos projetos educacionais para áreas de reforma agrária do NEPA/DED, tratados no capítulo 2, item **Educação do Campo em Sergipe**, na condição de estudante de Pedagogia e professora da rede básica e pública de ensino.

Apesar do MPA fazer parte do EDUCAMPO desde sua criação, esteve presente em 15 (quinze) das 104 (cento e quatro) reuniões realizadas e, nos anos de 2007, 2009, 2012, 2013 e 2014 não se fez presente no EDUCAMPO em razão do pequeno número de lideranças para representar o movimento nas diversas instâncias de participação e controle social e atividades demandadas e da dificuldade de deslocamento do município sede do movimento (Poço Redondo) para as reuniões em Aracaju. A AMEFAL participou de 18 (dezoito) reuniões realizadas entre 2008 a 2012 e a desde 2013 não se faz presente em nenhuma atividade.

O MAB esteve presente em 8 (oito) reuniões no período de 2005 a 2008 e hoje não faz parte do Comitê em função da inexistência de representação no estado. O ICEFASE participou de um número significativo de reuniões, 7 (sete), considerando que sua inclusão no EDUCAMPO ocorreu em 2015.

A ACRANE participou de 5 (cinco) reuniões entre 2008, ano de inclusão no EDUCAMPO, e 2015: 1 (uma) em 2008, 1 (uma) em 2010 e 3 (três) em 2015, portanto as reuniões realizadas em 2009 e entre 2011 a 2014 não contaram com a representação da mesma e; o Movimento Negro participou de uma única reunião, no ano de 2009, quando de sua inserção no EDUCAMPO, situação que levou a sua exclusão em setembro de 2015, quando da reformulação do Regimento Interno.

Para entender as razões da não participação de algumas entidades nas atividades do EDUCAMPO, incluímos no roteiro de entrevista com membros do EDUCAMPO (**Apêndice B**) os seguintes questionamentos: Por que algumas organizações governamentais, a exemplo do INCRA e UFS, não governamentais (ACRANE) e movimentos sociais (movimento negro, MAB) não vêm participando das reuniões? O que está por trás dessa não participação? Será que a instituição da Resolução Normativa nº 3/2010 que fixa normas para a Educação do Campo no Sistema de Ensino do Estado de Sergipe está contribuindo para a ausência de algumas entidades/movimentos por entenderem que enquanto ente executivo, ele já cumpriu seu papel?

As respostas apontam para diversas direções e caminham ao encontro da análise feita por Martins (2009) sobre a pouca efetividade dos conselhos e conferências na ação do Estado “os Conselhos Nacionais, Conferências e Fóruns não mudaram na essência as diretrizes e

estratégias que nortearam as políticas sociais no governo Lula da Silva [...]” (MARTINS, 2009, p. 258): não legitimidade do EDUCAMPO por parte das entidades e de seus representantes, “ Acho que as pessoas que estão no INCRA não legitimam o Comitê de Educação do Campo [...] É uma questão de pessoas, de visão e de concepção do que representa o Comitê (REPRESENTANTE DO SINTESE, JANEIRO/2016); indicação de representantes que não tem relação com a Educação, “O INCRA indicou pessoas que têm outra atribuição, que não querem saber de educação. É como você me botar para andar de bicicleta e eu não ter interesse de andar nela. Vou fazer o quê? Sentar na bicicleta e ficar lá [...]” (EX-REPRESENTANTE DO INCRA, JUNHO/2015) e; inserção dos movimentos sociais na estrutura do Estado/Governo, “O movimento negro se arrefeceu bastante no estado de Sergipe. Depois que se estabeleceram os governos democráticos as lideranças negras foram assumir outras questões [...]” (REPRESENTANTE DO SINTESE, JANEIRO/2016).

O arrefecimento dos movimentos sociais e sindicais e/ou de suas lideranças nas ações de enfrentamento e contraposição ao Estado, após a inserção destes na estrutura estatal, ou seja, na gestão das políticas públicas faz parte do conjunto de estratégias planejadas e adotadas pelo Estado neoliberal na implantação do denominado ‘novo estado democrático’ que tinha a perspectiva de “possibilitar um tipo de socialização da participação política para assegurar uma coesão que continue permitindo a realização do capital [...] os ‘atores’ só entrariam em cena se abdicassem de sua condição de ‘sujeitos históricos [...]” (MARTINS, 2009, p. 78).

Apesar da discussão dessa questão em várias reuniões, do envio de ofício a todos/as que compõem o EDUCAMPO contextualizando as ausências e solicitando posicionamento quanto a importância e o interesse em permanecer no EDUCAMPO, conforme consta no **Apêndice J**, item funcionamento do EDUCAMPO, subitem Permanência do EDUCAMPO e, da exclusão do Movimento Negro em função da participação em uma única reunião, algumas respostas caminha ao encontro da inexistência e/ou da necessidade de intensificar a cobrança de participação e de aprofundar a discussão/investigação.

Quando a gente estava, cobrávamos que a universidade indicasse algum representante. E quando demorava a gente ia pessoalmente e selecionava quem iria. A coordenação tem que fazer essa cobrança (EX-REPRESENTANTE DO INCRA, JUNHO/2015).

As entidades elencadas têm função social ímpar, cabendo ao comitê procurar essas instituições e realizar debates, mostrando a importância dessas no Comitê e do Comitê para a construção das políticas públicas executadas por aquelas (REPRESENTANTE CEE, JUNHO/2015).

Esta questão levantada nesta entrevista merece uma investigação por parte do EDUCAMPO (REPRESENTANTE DA PRONESE/EDUCAMPO, ABRIL/2015).

Quanto a influência da instituição da Resolução Normativa nº 3/2010 que fixa normas para a Educação do Campo no Sistema de Ensino do Estado de Sergipe na participação dos/as membros, os/as representantes defendem que a existência de instrumentos normativos potencializa o controle social, tanto por parte dos espaços institucionalizados (conselhos, comitês, colegiados) como dos movimentos sociais e sindicais, pois “com a normalização o poder de fiscalização passa a ter um marco como defesa de luta” (REPRESENTANTE DO CEE, JUNHO/2015) e “vejo que os movimentos sociais continuam na luta para que as políticas e programas instituídos pelo governo sejam implementados” (REPRESENTANTE DO MST, AGOSTO/2015).

A pouca participação de algumas representações no EDUCAMPO é também vivenciada por outros comitês de Educação do Campo, a exemplo do Comitê do estado do Paraná, conforme afirmação de Seganfredo em sua tese **Comitê Estadual de Educação do Campo: a materialização da luta política no âmbito da Educação do Campo no Paraná**.

Ainda, os dados empíricos demonstram um esvaziamento do Comitê já no início de sua institucionalização. Ou seja, a participação dos membros em reuniões restringiu-se a algumas instituições e Movimentos Sociais, [...] Por exemplo, verificamos, em algumas cartas enviadas por meio eletrônico aos representantes do Comitê, solicitando efetiva participação nas reuniões [...] Também, de acordo com a ata das reuniões do Comitê de que participamos no decorrer de 2011 e 2012, bem como os registros em diário de campo, verificamos a presença nas reuniões das mesmas instituições vinculadas à sociedade civil e a ausência das representações governamentais nas reuniões (2014, p. 156-157).

A leitura e análise das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, da Resolução Normativa nº 3/2010, de 30 de setembro de 2010, que fixa normas para a Educação do Campo no Sistema de Ensino do Estado de Sergipe, do Regimento Interno em suas 4 (quatro) versões, das memórias das reuniões, dos PAT (2006/2015), dos seis Informativos EDUCAMPO (**Anexo H**), dos relatórios anuais de atividades, das memórias dos 5 (cinco) eventos realizados pelo EDUCAMPO (**Apêndice M**) e as entrevistas com seus membros possibilitaram colher informações sobre a criação e o funcionamento do comitê na perspectiva de problematizar sobre a condição do EDUCAMPO como instância de participação e controle social e as possibilidades de exercício de sua finalidade, conforme previsto no Art. 2º do Regimento Interno (**Anexo C**) “colaborar na construção e deliberação junto aos órgãos competentes sobre a POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO”.

Há uma distância entre o legal, previsto no Regimento Interno, e o real, a ação cotidiana do EDUCAMPO, configurada por 7 (sete) questões, no mínimo, emblemáticas: 1)

caráter executivo, considerando o que estava escrito no regimento até agosto de 2015²⁵⁴ - “art. 1º ‘ O Comitê Executivo Estadual de Educação do Campo - Educampo - foi instalado em 15 de abril de 2005, no encerramento do I Seminário Estadual de Educação do Campo [...]; art. 2º Este Regimento regula o funcionamento do Comitê Executivo Estadual de Educação do Campo – Educampo [...]; Art. 3º - O Comitê Executivo Estadual de Educação do Campo fica constituído por órgãos públicos, movimentos sociais, sindicatos e ONG’s [...]”; 2) composição não paritária (12 do Estado e 9 da sociedade civil); 3) maior representação do Estado; 4) previsão de uma direção colegiada sem funcionalidade e visibilidade no cotidiano do EDUCAMPO; 5) maior presença dos/as representantes do Estado na equipe gestora (o Estado está presente na equipe gestora desde 2005) e nas ações e atividades; 6) pouca presença das representações da sociedade civil na equipe gestora (somente em uma das cinco gestões, a gestão atual) e nas reuniões ordinárias e extraordinárias, nas comissões de trabalho e nos eventos promovidos pelo EDUCAMPO; 7) não alcance de algumas competências previstas no Art. 5º, em função da não execução de muitas ações e atividades previstas nos Planos Anais de Trabalho (**Apêndice P**).

O caráter executivo não se configura na prática cotidiana visto que suas ações e atividades, detalhadas no **Apêndice J** (discussões, estudos, análises, elaboração de documento, participação em comissões, audiências e eventos, organização de momentos de formação e de discussão coletiva da Educação do Campo) não se constituem ações de operacionalização e, as instâncias de participação e controle social não têm por atribuição e competência executar políticas, programas e projetos. Essa competência é do Estado, tanto do ponto de vista constitucional como histórico, em estreito compartilhamento com o mercado e a sociedade civil, em particular em tempos de Estado Neoliberal.

Cabe aos conselhos, comitês, colegiados e fóruns participar da construção, monitoramento e avaliação das políticas, programas e projetos na perspectiva de assegurar a inclusão de ações que caminhem ao encontro dos interesses e direitos dos/as trabalhadores/as e de viabilizar o acesso aos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais, ambientais, ou seja, exercer o controle sobre a ação do Estado.

Além de não ser executivo, o EDUCAMPO não possui um cariz deliberativo considerando que sua existência e ações não são exigências legais, condicionalidades de acesso e de permanência à Educação do Campo, tanto pelos/as trabalhadores/as como pelo

²⁵⁴ Na última reformulação do Regimento Interno ocorrida em setembro de 2015, após discussões sobre a incoerência do caráter executivo de todo e qualquer espaço institucionalizado de controle social, incluindo o EDUCAMPO, foi deliberado pela supressão desse termo.

Estado, nem condições *sine qua non* para a existência e permanência da política, como ocorre nas políticas de Educação, Saúde e Assistência Social, pois não existe um marco legal que determine, assegure e oriente o exercício do controle social na Educação do Campo.

As Diretrizes Operacionais preveem o controle social por meio da participação da comunidade do campo (Art. 8º, Inciso IV) e a Resolução do CEE de Sergipe prevê a participação dos movimentos sociais na elaboração do Plano Institucional das escolas do Campo (Art. 7º, parágrafo único) e da comunidade escolar na construção da Proposta Pedagógica (Art. 8º, parágrafo único), porém estas normativas não apontam estratégias e mecanismos necessários e essenciais à efetivação da participação e do controle social e aliado a isso, o MEC/SECAD não emitiu instrução que normatize a criação e funcionamento de instâncias de participação e controle social, apenas sinalizou no **Cadernos SECAD 2 – Educação do Campo**; diferenças mudando paradigmas as razões e os objetivos de criação dos mesmos:

Para dar continuidade ao processo, institucionalizar, fortalecer e enraizar esse novo paradigma em todas as esferas de governo, foram criados, durante os Seminários, os Comitês Estaduais de Educação do Campo, os quais passaram a subsidiar a implementação da política de Educação do Campo nos estados e a atuar em parceria com o MEC para disseminá-la junto aos municípios (BRASIL, 2007, p. 24).

Confirmando que a criação dos comitês foi uma iniciativa do MEC/SECAD, portanto do Estado, e a inexistência de instrução normatizando o processo de criação, os 25 comitês e/ou fóruns existentes foram criados a partir dos Seminários Estaduais de Educação do Campo, realizados no período de 2004 a 2006, promovidos pela SECAD/MEC e possuem instrumentos diferenciados de criação, visto que do universo dos 25 comitês e/ou fóruns, temos informação sobre o instrumento de criação 15 (quinze): 8 (oito) foram criados por Portaria das SEDUC, 1 (um) por Resolução da SEDUC, 5 (cinco) por Decreto Estadual e 1 (um) por regimento interno, conforme dados do **Apêndice F** e fala da representante da CONTAG (Setembro, 2014).

Vários estados tiveram propostas diversas para a institucionalização desses espaços, uns decidiram se institucionalizar, o Estado criou, legitimou via portaria, outros não, outros decidiram manter o comitê fora do Estado, o caso do Pará é um deles, Comitê Estadual de Educação do Estado do Pará não é membro do Estado, inclusive a secretaria do Estado participa como membro ouvinte, ele não é membro efetivo Ele não assume coordenação geral em nenhuma instância, diferente de outros Estados que o Estado institucionalizou e criou através de uma portaria, define delegado e é o Estado que chama, é o Estado que mantém. Alguns mais autônomos outros menos. Você tem Estado que tem o comitê e tem uma articulação, por exemplo, o Estado do Paraná criou o comitê na secretaria do estado, mas a articulação se manteve [...].

Aliado as questões acima, Munarim afirma no texto **Elementos para uma política pública de Educação do Campo** (2005) que a criação dos Comitês, assim como do GTP de

Educação do Campo fazem parte de um dos eixos estratégicos adotados pela Coordenação Geral de Educação do Campo²⁵⁵ em sua prática de trabalho, o eixo Construção de esfera pública.

Duas atividades da Coordenação-Geral de Educação do Campo podem ser inscritas como típicas e específicas desse eixo estratégico: o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GTP), da SECAD/MEC, e os grupos executivos estaduais de educação do campo ou fóruns estaduais [...] já os Comitês Estaduais de Educação do Campo, com o mesmo tipo de representação que ocorre na esfera federal, e com os mesmos objetivos, são articulações no âmbito dos estados federados, que, via de regra, mas não necessariamente, acontecem no escopo das secretarias de estado da educação. São resultados de seminários estaduais de educação do campo realizados em cada um dos estados (2005, s/p).

Nessa mesma concepção, representante do MST/EDUCAMPO e do MST/Coletivo Nacional de Educação quando questionados de onde partiu a decisão e as orientações para a criação e o funcionamento do EDUCAMPO e qual é a base legal de sua existência, afirmaram a influência e porque não dizer, interferência do MEC, representado pela SECAD, atual SECAD sem perderem de vista que havia uma demanda dos/as trabalhadores por espaços de participação, não necessariamente no formato de Comitê.

A criação de comitês e fóruns de educação do campo nos estados se deu a partir de discussões e decisões no MEC por meio da Coordenação Nacional de Educação do Campo, por força da luta dos movimentos sociais que têm representações nacionais. O objetivo era constituir uma organização com representações governamentais e sociedade civil para debater a educação do campo, bem como, criar um espaço de controle social (REPRESENTANTE DO MST, AGOSTO/2015).

Os comitês. Eles foram criados pelo Estado a partir de uma demanda do movimento. Quando terminou a conferência na época, quando começou o debate das diretrizes operacionais e o governo assumiu a gestão federal no ano 2004, o grupo de trabalho entendeu que era o momento de grupo de trabalho focado como movimento social. O governo entendia que era o momento de você fazer um enraizamento desses debates nos estados que desencadeou o processo de realização do seminário e um dos resultados dos seminários era a instituição dos comitês de articulação, dos fóruns estaduais. Quem participou da organização foi o Estado, financiado pelo MEC, coordenado pelo MEC a partir dessa demanda trazida, mas foi com a articulação dos movimentos porque se entendia que essa seria uma estratégia de construir diálogos com o Estado e movimento social que não existia, até então não existia no Estado nenhuma instância, nenhum espaço, seja ele dentro do Estado ou fora do Estado que discutisse a educação do campo. Então a proposta de criação dos comitês, foi resultado dos seminários que realizados em todos os Estados, como uma estratégia de manter um diálogo permanente, que o seminário não acabasse em si mesmo; mas que eles pudessem gerar um instrumento de mobilização através de uma instância [...] (REPRESENTANTE DA CONTAG, SETEMBRO/2014).

²⁵⁵ A Coordenação Geral de Educação do Campo adotou três eixos que se cruzam para formar um arcabouço norteador de sua prática: Construção de uma nova base epistemológica, construção de esfera pública e Estado em ação.

Os espaços institucionalizados de controle social devem ter, segundo o Programa Dinheiro Direto na Escola, Curso PDDE (2013)²⁵⁶, as seguintes características, as quais tenho total concordância: formação plural que permita a participação e representação dos/as vários atores e atrizes que formam a sociedade brasileira; contar com representação do Estado e da sociedade civil; ter natureza deliberativa, enquanto capacidade de decidir sobre a formulação, fiscalização, supervisão e avaliação de políticas públicas, sem esquecer da definição e aplicação do orçamento e do fundo público; ser uma instância de consulta e de assessoramento aos órgãos governamentais e não governamentais executores das políticas públicas por meio de consulta e emissão de pareceres; ter uma função fiscalizadora, concebida como competência para fiscalizar o cumprimento das normas e legalidades das ações planejadas e implementadas e; exercer uma ação efetiva de mediação entre o Estado e a população, por meio de ações e atividades de mobilização.

A natureza não deliberativa e/ou consultiva, a composição não paritária, a maior representação do Estado, a direção colegiado, o não exercício da fiscalização sobre a Educação do Campo e da intermediação entre o Estado e a população e a inexistência de um marco legal que normatize o controle social e a obrigatoriedade de consulta e/ou deliberação ao mesmo, quando da concepção e implementação da Educação do Campo dão ao EDUCAMPO uma configuração de espaço público, diferenciando-se dos demais espaços institucionalizados de controle social, em particular os conselhos de políticas públicas e de defesa de direitos ou conselhos de acompanhamento e controle social.

Estes têm por características centrais o caráter consultivo e/ou deliberativo, a paridade na composição, a equipe gestora formada por dois cargos, presidência e secretaria executiva, a obrigatoriedade da existência desses espaços para a descentralização e municipalização das políticas públicas e sociais e o exercício das funções fiscalizadora e mobilizadora, melhor dizendo, a possibilidade de exercício dessas funções.

Chamo atenção que o EDUCAMPO possui apenas duas dessas características: a formação plural e a representação do Estado e da Sociedade Civil e que o cariz assumido pelo EDUCAMPO em sua trajetória histórica não o caracteriza como instância formal de participação e controle social e sim como espaço público; impossibilita o exercício do controle social sobre a Educação do Campo e, conseqüentemente o alcance de seu objetivo e de algumas competências inerentes aos conselhos, constatação que me leva a fazer a seguinte questão: até que ponto essas características influenciam na ausência e/ou pouca presença de

²⁵⁶ Unidade VI – Controle Social. Disponível em curso.fnde.gov.br.

algumas entidades no Comitê? Essa pergunta tem por fundamento a afirmação de Martorano (2011).

Se a participação política se traduz em ação concreta e se ela exige um aprendizado em escala social, é necessário acrescentar um novo elemento que pode influenciá-la no sentido de estimulá-la ou de inibi-la: a percepção de que a sua intervenção venha de fato a influir sobre o processo decisório. Caso isso aconteça, esse elemento será um fator de impulsionamento da participação; caso não, irá diminuir podendo, até desaparecer (MARTORANO, 2011, p. 138).

A configuração como um espaço público e político de discussão coletiva, de compartilhamento de ideias e de preocupações sobre a Educação e a Educação do Campo, e, em alguns momentos de consulta, feita especialmente pelos movimentos sociais e sindicais e por algumas SEMED, conforme **Apêndice J**, contribui para implementação, mesmo que ainda em estágio bastante inicial, da Educação do Campo em Sergipe, realidade vivenciada por comitês de outros estados e presentes nas falas de alguns/as entrevistados/as.

O comitê ficou como espaço de diálogo das políticas e a articulação era o espaço que os movimentos mantinham pra trazer mais demandas pra esse comitê, então basicamente a estratégia de criação do comitê, foi uma estratégia de pautar um espaço de interlocução pra que o resultado de um seminário não fosse um resultado pontual, porque tirou uma carta de intenção; uma carta de compromisso e esse comitê tinha um pouco desse papel pra mediar a realização desses compromissos; do ponto de vista da educação do campo e institucionalmente nós não temos uma instância de compromisso social; com a exceção desses que foram criados e que funcionam e não funcionam; no decreto no artigo nono está condicionado a Estados e municípios a criar instâncias de debate com a sociedade para as políticas públicas [...] Estados e municípios precisariam criar instâncias de diálogo, nem falava em controle social porque entendia que não era um espaço de controle social, era um espaço de diálogo entre o Estado e movimento em relação às demandas [...] REPRESENTANTE DA CONTAG, SETEMBRO/2014).

Muito pouco. Aqui no estado é um espaço interessante [...] é um espaço de alimentar o debate. Do ponto de vista de influenciar na política estamos o tempo todo sendo ignorados pelo poder público [...] Na formulação do Plano Estadual de Educação a gente tinha visto a contribuição do comitê para a elaboração. Nós decidimos que não seria uma tarefa dos poucos iluminados do comitê. A gente promoveu aqui o que a gente chamou de Jornada Pernambucana de Educação do Campo, a JOPEC, e fizemos o debate por polo quanto à participação dos municípios, mas, na hora de formular, essas coisas são ignoradas, então é meio que um faz de conta e você cria uma ilusão da participação, mas na efetivação pouco se leva em consideração (REPRESENTANTE DO MST/COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, ABRIL/2016).

Mas, porque alguns Comitês e/ou fóruns Estaduais de Educação do Campo, a exemplo do EDUCAMPO Sergipe, são aqui concebidos como espaço público? Porque são espaços pouco institucionalizados e auto organizados; possuírem, teoricamente, um grau de autonomia relativa com menor possibilidade de interferência e/ou ingerência do Estado; serem espaços de encontro, de troca, debates e confrontos de posicionamento e de alternativas para o campo, a Educação e a Educação do Campo e de formulação de caminhos conjuntos que atendam aos interesses coletivos (DAGNINO, 2002; TEIXEIRA, 2001).

No espaço público (fóruns, redes, plataformas) tematizam-se questões de interesse geral, realizam-se negociações, formulam-se proposições de políticas públicas e pode-se exercer o controle social dos atos e decisões do poder político. Auto organizados são efetivos espaços de interação entre atores da sociedade civil [...] realizam-se debates, negociações, entre os diversos atores, para que se formulem as propostas a serem apresentadas na instância da *esfera pública* [...] composto de associações, entidades autônomas, grupos de cidadãos, instituições livres, não estatais nem econômicas, que se relacionam com base em regras e procedimentos discursivos e pouco institucionalizados (TEIXEIRA, 2001, p. 20-47-49-50).

Mesmo com a concepção de que o EDUCAMPO é um espaço público, especialmente por ser auto organizado e autofinanciado, não ter legalidade jurídico formal, não possuir caráter deliberativo e/ou consultivo, não posso deixar, também, reconhecê-lo como uma organização da esfera pública, pela presença do Estado e da sociedade civil e, mais ainda, pela forte presença do Estado, pois as instituições da esfera pública possuem estrutura mistas, com presença do Estado, da sociedade civil e vínculo com o Estado, deste a criação, funcionamento e manutenção, a exemplo dos conselhos de políticas públicas e de defesa de direitos cujo funcionamento e manutenção deve ser assegurado pelo Estado.

A inexistência do marco legal que normatize o controle social na Educação do Campo e de uma legalidade jurídica e formal do EDUCAMPO/Se; o cariz executivo do EDUCAMPO, previsto no regimento interno, e a configuração do mesmo como espaço público e político de discussão coletiva; a ausência e/ou pouca presença de algumas entidades representantes do Estado e dos/as trabalhadores/as; a presença de uma maior representação do Estado, na composição, na equipe gestora, nas comissões de trabalho, nas audiências e nos eventos promovidos pelo EDUCAMPO e/ou que o mesmo participa; e, a não realização de ações previstas nos PAT me leva em um primeiro momento, a fazer dois questionamentos: como fazer controle social sobre o Estado quando este tem maior representação na instância de participação e controle social? E, é possível controlar a si mesmo?

E, em um segundo a concluir que o EDUCAMPO não exercita ou exercita muito pouco o controle social sobre a Educação do campo; constitui um grupo de estudos e debates sobre a Educação do Campo; não consegue dar conta de seu sentido de existência “colaborar na construção e deliberação junto aos órgãos competentes sobre a POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO” (Art. 2º do Regimento Interno) e trabalha entre o legal e o possível.

A gente tem debatido muito, mas vendo mais efetivamente a gente não tem conseguido. Não há uma abertura. Eu penso que não há um reconhecimento da Secretaria de Estado da Educação sobre o Comitê de Educação do Campo como órgão de controle social. Conhecendo o senhor que é secretário de lá, o senhor Jorge Carvalho... sabendo que o Sintese tem assento, sabendo que determinadas figuras estão lá, ele não vai estabelecer mesmo (REPRESENTANTE DO SINTESE/EDUCAMPO, JANEIRO/2016).

Por que entre o legal e o possível? Porque: não é previsto na legislação que regulamenta a Educação do Campo; não é uma condicionalidade para a implementação dos programas e projetos direcionados a Educação do Campo; suas decisões e deliberações não interferem e nem influenciam na implementação dos programas e projetos de Educação do Campo, até porque os mesmos têm instâncias específicas de participação e controle social, razão que impossibilita ao EDUCAMPO dar conta das competências previstas nos incisos XI e XII, Art. ° 5, do Regimento Interno (**Anexo C**),

fazer análise dos dados estatísticos pertinentes ao processo educacional do campo/município para subsidiar as ações dos agentes envolvidos com o tema [...] emitir pareceres sobre assunto de natureza pedagógica e educativa no que concerne ao Comitê, que lhe sejam submetidos por entidades representadas e demais colegiados legalmente constituídos em Sergipe.

Ademais, o Estado, esferas federal e estadual, vem conduzindo, a partir do governo Dilma, um processo de desconhecimento e de invisibilidade da Educação do Campo e consequentemente dos Comitês de Educação do Campo, diagnóstico presente na pesquisa bibliográfica e empírica. Para os/as entrevistados/as a Educação do Campo tem enfrentado uma série de retrocessos no governo Dilma materializados pela implantação de programas com perspectiva teórico-política distante da Educação do Campo historicamente defendida pelos movimentos sociais e sindicais, a exemplo do PRONATEC; nomeação de gestores que não dialogam com a classe trabalhadora e têm uma concepção de que os movimentos sociais e sindicais atrapalham a gestão; pelo enquadramento dos programas e projetos de Educação do Campo a estrutura arcaica e engessada do MEC e pela estagnação da discussão e exclusão da Educação do Campo do PNE.

Ah! Um retrocesso, lamentavelmente um retrocesso mesmo; a começar pelo PRONACAMPO, que a nossa luta, a nossa vontade era por muito mais, até teve pequenas concessões na lei do PRONACAMPO como a ampliação de EJA, mas não havia perspectiva que não é exatamente o que nós defendemos: concessão, o tal do PRONATEC que é uma agressão a perspectiva filosófica, teórica e prática da educação no campo, e a desmontagem da SECAD, a transformação da SECAD em SECADI e as pessoas que ocuparam a SECAD, foi um desmonte geral de um pouco de espaço que tínhamos conquistado; o pouco espaço que tínhamos conquistado é, na estrutura do MEC com Dilma nós perdemos; perdemos mesmo, lamentavelmente, estou torcendo pra ela ganhar agora mais pra não deixar o Aécio, deixar o PSDB ganhar, mas eu tenho, que não morro de amores, não morro mesmo; vindo da minha perspectiva (PROFESSOR DA UFSC, EX-COORDENADOR NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, OUTUBRO/2014).

Quando a Dilma assume, começa uma nova gestão no governo, a nossa porta de entrada na SECADI foi fechada, porque ela se reformulou. Dilma colocou uma pessoa que não tinha um diálogo tão forte com os movimentos, que não gostava de movimento social, que é dessa visão de que movimento social às vezes atrapalha, então, o decreto assinado pelo Lula foi a nossa porta de entrada, um instrumento de pressão. Foi ela que constituiu o PRONACAMPO e, aí o PRONACAMPO é o marco do governo Dilma para a educação no campo, contendo todas aquelas

contradições que eu já te falei: o Saberes da Terra, o PRONATEC, e nós passamos os quatro anos de governo Dilma lutando para reafirmar os princípios da educação do campo que a gente foi perdendo na intermediação do PRONATEC (REPRESENTANTE DA CONTAG, SETEMBRO/2014).

Na Dilma eu penso que se estagnou a discussão de educação do campo [...] teve as discussões, aconteceram as conferências, mas nós não tivemos avanços substantivos [...] mas não colocam uma meta estabelecida para a educação no campo. Não tem algo assim: "tantas escolas de educação do campo vão ser construídas" ou "a educação do campo articulada com a agricultura". Não tem nada disso escrito lá. É muito embrionário [...] (REPRESENTANTE DO SINTESE/EDUCAMPO, JANEIRO/2016).

No governo Dilma, eu entendo que aquilo que a gente vinha fazendo em termos da relação das universidades com os movimentos, continuamos. Como eu falei cada estado é um estado, modifica bastante, mas a nível central eu percebo que o governo Dilma tem uma marca da institucionalização mais forte, e essa institucionalização incide no processo de regulação do processo da ação dos atores, vou dar um exemplo concreto: no governo Lula as parcerias que se estabeleciam eram entre SECADI, portanto Ministério da Educação, os movimentos sociais, que eram chamados estavam participando dos grupos de trabalho e as universidades. Agora no governo Dilma, mas começando no governo Lula, com a criação do PAR e agora com a institucionalização do PRONACAMPO, a ação da política passou a ser diretamente entre governo federal e governos municipais ou estaduais porque tudo é no sistema, são eles que aderem. Claro que eles aderem se comprometendo que vão envolver as universidades porque passa pelo processo de formação, mas os movimentos sociais ficaram de fora. Então é isso que eu digo, a gente precisa entender o movimento. Ah! é tudo a mesma coisa. Não é a mesma coisa. Eu acho que o governo Dilma conseguiu através o PAR, que só quem tem acesso são os gestores municipais, os gestores estaduais, eles aderem aos programas [...] (PROFESSOR DA UFPA, DEZEMBRO/2014).

Realidade também vivenciada por outros comitês, de acordo com depoimento da representante do MST/Coletivo Nacional de Educação (ABRIL, 2016).

Muito pouco. Aqui no estado é um espaço interessante. Tem Edla Soares que participa, temos as universidades participando na formação da Escola da Terra, temos os movimentos... é um espaço de alimentar o debate. Do ponto de vista de influenciar na política estamos o tempo todo sendo ignorados pelo poder público [...] Na formulação do Plano Estadual de Educação a gente tinha visto a contribuição do comitê para a elaboração. Nós decidimos que não seria uma tarefa dos poucos iluminados do comitê. A gente promoveu aqui o que a gente chamou de Jornada Pernambucana de Educação do Campo, a Jopec, e fizemos o debate por polo quanto à participação dos municípios, mas, na hora de formular, essas coisas são ignoradas, então é meio que um faz de conta e você cria uma ilusão da participação, mas na efetivação pouco se leva em consideração. Você cria os espaços e eles são ignorados. Aqui nós conseguimos uma conquista importante. A indicação de Edla Soares para o Conselho Estadual de Educação como representação do comitê. O comitê aqui tem um peso nos enfrentamentos, mas do ponto de vista da efetivação isso passa a ser ignorado.

Ressalto que o governo Dilma dar continuidade ao projeto de conciliação de classe iniciado no governo Lula, porém com menos espaço para a classe trabalhadora e mais espaço para o capital, cenário que contribui, ainda mais, para o fortalecimento dos interesses do capital - agrário, industrial, comercial e financeiro em detrimento dos interesses do trabalho e para a consolidação do projeto do capital (MARTINS, 2009; TONET, 2012a e b; JESUS, 2015).

Viver, existir e trabalhar no limite do real possível não é uma realidade única e exclusiva do EDUCAMPO, ela é vivenciada cotidianamente pelos demais espaços públicos e pelas demais instâncias de participação e controle social, criadas a partir dos anos de 1990, conforme pesquisas desenvolvidas por Raichelis (1998), Gohn (2001), Wendhausen (2002), Gois (2004), Souza *et al* (2006), Pedrini, Adams e Silva (2007), Silva (2011), Lima (2011), Wendhausen e Kleba (2012), Machado (2012), Bravo e Menezes (2012) e Cunha (2013), é inerente a existência das mesmas em uma sociedade que exclui grande parcela da população do produto do trabalho, ou seja, da riqueza socialmente produzida, privilegia as questões urbanas, tem como marca histórica a desigualdade social, econômica, política e cultural, tratada por meio de políticas sociais seletivas, excludentes e focalizadas e um Estado cujo papel pedagógico era e é

Criar uma nova cultura cívica por meio da renovação organizativa da sociedade civil, visando a consolidação da coesão social [...] além de usar mecanismos concretos de legitimação dessa política junto à massa beneficiada, o bloco no poder investiu na criação e mobilização de organismos da sociedade civil para atuar em rede na construção do envolvimento social dos homens e mulheres dispersos e desorganizados por meio de diferentes mecanismos – paternalismo, laços de fé e vinculação moral – oferecendo como perspectiva a nova cidadania. Esse tipo de intervenção política reafirmou a validade dos modelos de sociedade do bem-estar ou sociedade civil ativa, e Estado necessário ou gerencial, contribuindo para difundir modos de pensar e de agir estandardizados (MARTINS, 2009, p. 84-255).

Mas, mesmo concordando com a concepção de que os organismos da sociedade civil, incluindo os espaços públicos e as instâncias de participação e controle social, estão muito mais a serviço da reprodução da sociedade posta e imposta pelo Estado capitalista do que da desconstrução e construção de uma nova sociedade, especialmente quando estas adentram a estrutura do Estado com a chegada ao poder dos governos ditos democráticos populares e da vivência junto ao EDUCAMPO, na condição de membro e de pesquisadora, apontar uma série de fragilidades em sua prática cotidiana que o impede de alcançar seu sentido de existência, “contribuir na construção da política estadual de Educação do Campo”, não podemos negar a existência de contradições e de correlação de forças no âmbito dos conselhos, comitês e colegiados que por um lado apontam algumas possibilidades e/ou avanços e por outro apontam um série de contradições e desafios que inviabilizam o controle social da política e exigem a continuidade e fortalecimento da luta pela construção de políticas contra hegemônicas, pois segundo Mészáros (1989, p. 26-27, grifos do autor),

No decurso do desenvolvimento humano, a função de controle social foi alienada do corpo social e transferida para o capital, que adquiriu assim o poder de aglutinar indivíduos num padrão hierárquico estrutural e funcional, segundo o critério de maior ou menor participação no controle da produção e da distribuição [...] Aqui estamos diante da emergência de uma contradição fundamental: a contradição entre

uma perda efetiva de controle e a forma vigente de controle, o capital que pela sua própria natureza *somente* pode ser controle, dado que é constituído mediante uma objetivação alienada da função controle, como um corpo reificado separado e em oposição ao próprio corpo social. Não causa surpresa, portanto, que nos últimos anos a idéia de *controle dos trabalhadores* tenha ganho a importância em muitas partes do mundo.

Dar continuidade as reflexões sobre as possibilidades, as contradições e os desafios, sem perder de vista as fragilidades que permeia o exercício da participação e do controle social na Educação do Campo e, a concepção que quando ocorrem, são “dentro do limite do capital” (MOREIRA, 2011, p. 69), constitui a tarefa do próximo item.

4.2 - POSSIBILIDADES, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS DA PARTICIPAÇÃO E DO CONTROLE SOCIAL: MUITO A DIZER, MUITO A ENFRENTAR, MUITO A SUPERAR

Considero importante reafirmar que a inclusão da participação da população nas ações do Estado, melhor dizendo nas políticas sociais, prevista na Constituição de 1988 e regulamentada por meio de leis orgânicas, decretos, resoluções e instruções normativas faz parte das bandeiras de luta da classe trabalhadora pela democratização do Estado e pela construção coletiva de políticas públicas que caminhem ao encontro dos interesses dos/as trabalhadores/as, na perspectiva e no imaginário dos movimentos sociais e sindicais que participaram na luta pela democratização do Brasil.

O Estado assegura do ponto de vista constitucional e legal a participação, porém dentro da direção social e política e da defesa dos interesses historicamente defendidos pelo Estado Capitalista, portanto dentro dos limites estabelecidos pelo capital.

No capitalismo atual, o combate pela instauração de conselhos populares, a luta das Organizações Não Governamentais (ONGs), o movimento contra a ‘globalização’ capitalista, além dos esforços pela aplicação dos chamados ‘instrumentos’ de democracia direta indicam o propósito de se conquistar uma democracia mais substantiva do ponto de vista da representação, do exercício e do controle do poder [...] (MARTORANO, 2011, p. 25).

Neste sentido, ao dar materialidade a essa demanda, prevê criação de instâncias estreitamente vinculadas às instituições governamentais, burocráticas, e com pouca ou nenhuma autonomia, cuja sobrevivência depende exclusivamente do Estado, “[...] expressão de uma cultura arreada à participação social marcada pelo excesso de peso do poder público local” (SOUZA, 2006, p. 81).

Instâncias em que a participação da classe trabalhadora é regulamentada, consentida, institucionalizada, tutelada, parcial²⁵⁷, restringida, ritualista, instrumental, estabilizadora²⁵⁸ e vazia de conteúdo e sentido político transformador (MÉSZÁROS, 1989, 2009; ABBATE, 2006; MARTORANO, 2011), portanto com possibilidades de interferir, tão somente em reformas que atendam minimamente às demandas da classe trabalhadora, porque esta, quando ocorre, é por dentro do Estado e asseguram a reprodução do *status quo*.

Desta forma, segundo Simionato (2009, p. 2),

os processos de autonomia da classe subalterna, pois ao mesmo tempo em que suprime algumas formas de autonomia de classe, empenha-se em incorporá-las na atividade estatal e, nesse processo, torna indistintas as diferenças de classe, fortalecendo a subalternidade. Essa maneira de agir do Estado, reveste-se de um grande poder desmobilizador, na medida em que bloqueia as iniciativas da sociedade civil na união de interesses e propostas voltados à luta pela superação entre governantes e governados, dirigentes e dirigidos.

Não podemos nem devemos esquecer que, como afirma Mézáros (1989, 2008, 2009, 2015), o Estado capitalista não se deixa controlar e que “no decurso do desenvolvimento humano, a função de controle social foi alienada do corpo social e transferida para o capital, que adquiriu assim o poder de aglutinar os indivíduos num padrão hierárquico estrutural e funcional, segundo o critério de maior ou menor participação no controle da produção e da distribuição [...]” (MÉSZÁROS, 2009, p. 55).

Martorano (2011) afirma na obra Conselhos e Democracia: em busca da participação e da socialização que

Os conselhos não estão imunes a fenômenos como o do seu esvaziamento ou de sua burocratização. Na verdade, tais fenômenos costumam ser manifestação da mudança de seu papel, na medida em que deixam de desempenhar o papel originário e passam a desempenhar um outro que o contraria [...] assim, tão logo uma organização se institucionalize, ela mudaria de caráter: em vez de lutar pela emancipação de seus membros e apoiadores, ela passaria exigir deles um comportamento passivo adequado à sua subordinação [...] (MARTORANO, 2011, p. 164-168).

Considerando os mais de 20 (vinte anos) da ditadura empresarial militar, anos de total inexistência de possibilidades de participação da população nas discussões sobre as políticas públicas e interferência nas ações do Estado; as particularidades da formação sócio histórica do Brasil; a nossa pouca experiência de participação; a reforma do Estado e as contrarreformas das políticas públicas em curso desde os anos de 1990; a resistência que “o poder público e os setores dominantes da sociedade têm a qualquer forma de controle e

²⁵⁷ Porque os membros das instâncias de controle social não tem igual poder de decisão sobre o resultado final do que se delibera, podendo apenas influenciar na decisão (MARTORANO, 2011).

²⁵⁸ Participação direcionada a preservação de uma determinada estrutura social, econômica e política (MARTORANO, 2011).

participação dos cidadãos [...]” (GUIZELIN, 2006, p. 2015); e a atual conjuntura de retrocesso no campo dos direitos e das políticas públicas e de recrudescimento do conservadorismo do Estado e da sociedade, aliado a exacerbação da repressão contra as lutas e movimentos sociais, a existência de conselhos, comitês e colegiados e a realização de conferências, não deixam de ser espaços de resistência contra as perdas de direitos e os retrocessos conduzidos pelo Estado e possibilidades postas à classe trabalhadora na constante luta pela construção e/ou reconstrução da democracia e de políticas públicas socialmente referenciadas, mesmo que nos marcos do capital.

Abbate (2006) ao discutir sobre o processo de descentralização implementado em Montevideú, nos anos 1990, afirma que

Se generalizan mecanismos institucionalizados de relación, pasándose de la ‘rebeldia’ a la ‘nogociación’ y de ésta, en muchos casos, a la ‘autogestión’ [...] Estas relaciones entre el Estado y estas expresiones organizativas de la sociedade civil son intrincadas, sinuosas, surcada de contradicciones. Estes transitan por caminos igualmente ambíguos: por una lado la habilitación para el desarrollo de ‘identidades’ y ‘autonomías’ de las organizaciones y grupos comunitarios, apuntando a la construcción de sujetos sociales. Por otro lado, caminan por el control, el disciplinamiento que el Estado va propiciando a través de sus políticas (ABBATE, 2006, p. 125).

O EDUCAMPO, como todos os espaços públicos e todas as instâncias descentralizada de participação e controle social, vivencia em sua prática cotidiana algumas possibilidades e conquistas, muitas contradições e limites a serem superados e um conjunto, quase que infinito, de desafios a serem enfrentados, conforme já começamos a pontuar e refletir, na perspectiva de ultrapassar a democracia formal que tem por marcas a institucionalidade, as questões de natureza técnica e operacional, a impermeabilidade da participação efetiva e transformadora e o esvaziamento dos conflitos existentes no interior da sociedade.

No que tange as possibilidades, aqui entendidas como “o que pode produzir-se quando as condições são propícias [...] formações materiais, propriedades e estados inexistentes na realidade, mas que podem manifestar-se em decorrência da capacidade que as coisas materiais têm para transformar-se [...]” (LACKS, 2004, p.111), a leitura, análise e interpretação dos dados revelados pela pesquisa apontaram que a existência e o trabalho do EDUCAMPO produziram alguns frutos que rebatem positivamente na Educação do Campo em Sergipe, mesmo que esta não se constituam uma política pública e as ações se encontrem em estágio embrionário.

Realização de 5 (cinco) eventos para discutir sobre a Educação do Campo nas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, em cumprimento do inciso VII, Art.º 5º, do Regimento Interno (**Anexo C**), “articular a organização de fóruns,

encontros e/ou seminários para reflexão-ação das questões relativas à educação do campo”: II Seminário Estadual de Educação do Campo, em 2007, parceria com a MEC, MDA e SEED; Seminário Educação do Campo no Chão do Semiárido Sergipano: encontros e caminhos, em 2008, parceria com o UNICFE e SEED; Encontro Estadual de Educação do Campo, em 2011, com apoio do MDA; I Conferência Estadual de Educação do Campo, realizada em 2012, com o apoio da SEED e Encontro com Gestores Municipais e Presidentes dos Conselhos Municipais de Educação, em 2015, em articulação com a UNCME/SE (**Apêndice M**); aprovação, em 2010, pelo CEE da resolução normativa que fixa normas para a Educação do Campo no Sistema de Ensino do Estado de Sergipe, após diversas negociações com o CEE (**Anexo J**) e criação do Núcleo de Educação do Campo (NECAM) no âmbito do SEED, por meio da Portaria nº 2.614, de 1 de julho de 2015 (**Anexo L**), mesmo ocorrendo após 13 anos da publicação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), 10 anos da realização do I Seminário Estadual de Educação do Campo e da entrega, pelo EDUCAMPO, de uma proposta de ação que inclui a “Ampliação da equipe da Educação do Campo” (**Anexo I**) de trabalho e da criação do EDUCAMPO e 5 anos após a aprovação e publicação da Resolução Estadual sobre a Educação do Campo.

A pesquisa documental e a observação participante revelaram que o EDUCAMPO, enquanto espaço público e/ou instituição da esfera pública, planejou e realizou um conjunto de ações direcionadas ao alcance do seu sentido de existência, “colaborar na construção e deliberação junto aos órgãos competentes sobre a POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO” (Art. 2ª do Regimento Interno), que passam pela elaboração de Planos de Trabalho (**Apêndice O**), realização de reuniões ordinárias e extraordinárias para discussão e deliberação de diversas questões, eventos e audiências (**Apêndices J, M, N e O**); participação em eventos que discutem sobre o Campo, a Educação e Educação do Campo e em comissões de trabalho, (**Apêndices L e I**), que são aqui entendidas como possibilidades.

No período de 2006 a 2015, foram elaborados 10 (dez) Planos Anuais de Trabalho (PAT), de acordo com o inciso II, Art. 5º, do Regimento Interno (**Anexo C**) “elaborar e aprovar seu plano de trabalho anual”, com previsão de 111 (cento e onze) ações, uma média 11 ações por ano (**Apêndice P**) direcionadas a: participação no processo de elaboração, implementação e avaliação do Plano Nacional de Educação (PNE), PEE e PME e do Plano de Trabalho do Núcleo de Educação, da Diversidade e Cidadania (NEDIC), eixo Educação do Campo; realização de encontros com MEC, SEED, DRE, prefeitos, secretários municipais e presidentes de conselhos estadual e municipais de educação para discutir sobre a Educação do

Campo, produzir e aprovar as Diretrizes Operacionais para os sistemas estadual e municipais, garantir a inclusão de recursos nos orçamentos do estado e municípios, formar núcleos de Educação do Campo e atender às demandas do campo; realização de eventos e participação em encontros nacionais, estaduais e municipais para discutir sobre a Educação do Campo e divulgar ações do EDUCAMPO; sessões de estudos, palestras ou relato de experiências objetivando a formação dos membros do EDUCAMPO com ênfase na temática Política de Educação do Campo: Desafios para Sergipe e para o Brasil²⁵⁹; produção do Boletim e alimentação do *blog* e do *facebook* do EDUCAMPO; articulação com Instituições do Ensino Superior públicas e privadas objetivando sensibilizá-las para inclusão da Educação do Campo na matriz curricular; apoio ao processo de formação continuada para educadores dos municípios; levantamento dos Conselhos Municipais com Resolução sobre Educação do Campo, das Secretarias Municipais com coordenação da Educação do Campo e das escolas que não têm água e infraestrutura sanitária.

A leitura das memórias das reuniões, a construção e análise dos quadros sobre o funcionamento do EDUCAMPO possibilitou algumas considerações sobre as ações previstas nos PAT e detalhadas no **Apêndice O**:

1. Constituíram assuntos de discussão e deliberação das reuniões ordinárias e extraordinárias, conforme **Apêndice J**.
2. Garantiram a inserção do EDUCAMPO em 22 (vinte e uma) comissões de trabalho (**Apêndice L**).
3. Possibilitaram a participação em eventos nacionais, estaduais e municipais organizados por organizações governamentais, movimentos sociais e sindicais, instâncias de controle social, ONG, redes e articulações (**Apêndice N**).
4. Proporcionaram a realização e/ou participação do EDUCAMPO em audiências (**Apêndice O**), sessões de estudos, relato de experiências e caravana pedagógica para conhecer a experiência da Pedagogia da Alternância adotada pela Escola Família Agrícola de Entre Rios/Ba e apoio ao processo de formação continuada dos/as educadores/as do campo promovido pela SEED, SME, MST e CONTAG/FETASE.
5. Viabilizaram a construção de ferramentas de comunicação e de divulgação das ações do EDUCAMPO, do Estado e dos movimentos sociais e sindicais referentes ao

²⁵⁹ Para dar conta dessa temática o EDUCAMPO planejou estudar os seguintes documentos: Resoluções sobre Educação do Campo, Emenda Constitucional 59, FUNDEB e Currículo Contextualizado, Resolução nº 3/2010 do CEE, Decreto nº 7352 de 4/11/2010, Emenda LDB e Documento CONAE 2014 e da I Conferência Estadual da Educação do Campo.

campo, a Educação e a Educação do Campo - as seis edições do Boletim Informativo EDUCAMPO²⁶⁰ (**Anexo H**) publicada de 2007 a 2009, o *blog*²⁶¹ e a página no *face book*, criados em março 2011. O *blog* foi alimentado até novembro de 2012 com a publicação de 35 matérias/arquivos sobre a Educação do Campo e, a página no *facebook* vem sendo alimentada²⁶², porém de forma descontínua.

6. Algumas ações foram replicadas, em sua totalidade, de um ano para outro (2006/2007); permanência de 70% das ações previstas nos anos anteriores (de 2008 a 2015) e inclusão de novas ações (30%).

Friso que a realização de quase todas depende de condições objetivas que o EDUCAMPO não tem acesso, a exemplo de transporte, alimentação, hospedagem, situação que exige articulação e parceria nem sempre possível e que a não implementação de algumas ações deve-se a não realização de algumas reuniões ordinárias e extraordinárias e das comissões de trabalho, ao não envolvimento de algumas representações nas ações e atividade, bem como dos/as articuladores/as e das comissões²⁶³ responsáveis pela implementação de cada ação, mesmo com o monitoramento dos planos e da cobrança, em reunião, por *email* e *whatsapp*, para efetivação das ações.

As reuniões ordinárias e extraordinárias constituem, como já apontado, momentos de discussão e deliberação de duas questões centrais para o EDUCAMPO e a Educação do Campo, aqui denominadas de “**Funcionamento e Sentido de existência do EDUCAMPO**”, conforme detalhado no **Apêndice J**.

Na questão “**Funcionamento do EDUCAMPO**” as discussões e deliberações dizem respeito a existência, natureza, composição e recomposição, equipe gestora, reconhecimento, inclusão em instâncias de acompanhamento e controle social, permanência e continuidade do

²⁶⁰ Os boletins eram elaborados pelos membros do EDUCAMPO com seguinte estrutura: editorial, artigo, agenda do Comitê, reflexões sobre ações direcionadas a Educação do Campo, dossiê sobre a Educação do Campo, diagramado pelo assessor de comunicação da PRONESE, impresso por uma entidade membro do EDUCAMPO e distribuído nas entidades que fazem o EDUCAMPO e em eventos de educação e de discussão de temáticas do campo; forma publicados 6 números - Ano I nº 1 – agosto/set 2007, Ano II nº 2 – jan/fev 2008, Ano II nº 3 – março/abril 2008, Ano II nº 4 – maio/junho 2008, Ano II nº 5 – julho/agosto 2008 e Ano III, nº 6 – abril/junho 2009.; substituído pelo *Blog* e página no *Facebook*, em função da dificuldade de impressão e da decisão de adotar meios informatizados e digitais de divulgação.

²⁶¹ O EDUCAMPO publicava no *blog* matérias ligada a Educação do Campo: programação de eventos; legislação; manifestos, resultados de pesquisa; ações do MEC e MDA; indicação de livros e artigos ([dhttp://educampodesergipe.blogspot.com.br](http://educampodesergipe.blogspot.com.br)). O *blog* deixou de ser alimentado em função do pequeno número de visualização, 259, segundo registro nas memórias de reuniões e acesso ao blog em 24 de novembro de 2016.

²⁶² A última notícia foi postada em setembro de 2016, segundo pesquisa feita em 24 de novembro de 2016 na página do *Facebook* – Comitê Educampo.

²⁶³ Decisão tomada coletivamente e no momento da elaboração dos PAT, com base na experiência, no interesse e na disponibilidade dos membros em participar do planejamento e execução da ação.

EDUCAMPO, tendo em vistas as possibilidades e impossibilidades vivenciadas pelo EDUCAMPO desde sua criação, em 2005, até os dias atuais e refletidas nesse trabalhos.

Não que diz respeito à questão **“Sentido de existência do EDUCAMPO”** as discussões e deliberações foram e são direcionadas a construção, operacionalização e consolidação da Educação do Campo como um política pública: cartas em defesa da Educação do Campo; diretrizes operacionais, financiamento e consolidação da Educação do Campo; e programas e projetos governamentais desenvolvidos pelo MEC, MDA, Ministério do Meio Ambiente (MMA), SEMARH e prefeituras municipais em parcerias com movimentos sociais e sindicais e ONGs direcionados a Educação do Campo (PRONERA, Projovem Campo – Saberes da Terra, Escola Ativa, PROCAMPO, PRONACAMPO, Mais Educação, Água nas Escolas, PRONATEC, Selo UNICEF, Base Nacional Comum Curricular, Coletivo de Educadores do Alto Sertão, Arca das Letras, EJA, Brasil Alfabetizado, Educação Contextualizada, Formação de Líderes Comunitários, Alimentação Escolar, Salas Verdes, Soberania e Segurança Alimentar, Censo Educacional e Projeto Nascentes do São Francisco).

A realidade da Educação e da Educação do Campo em Sergipe: precarização e sucateamento da Educação Pública; lei do piso salarial; gestão democrática; extensão da UFS, CEFET e EAFSC/IFS para o Alto Sertão; PNE, PEE e PME; resoluções estadual e municipais de Educação do Campo; escolas do campo (comunidades quilombolas, indígena e assentamentos da reforma agrária e escola família agrícola); nucleação e classes multisseriadas; fechamento das escolas do campo; Educação do Campo no âmbito da SEED; atuação da UNDIME e UNCME; experiências de Educação do Campo desenvolvidas pela FETASE e MST; e reativação da RESAB também são objetos de discussão e deliberações do EDUCAMPO.

A inserção do EDUCAMPO em comissões, grupo gestor, comitês, grupo de trabalho e fóruns constitui uma significativa possibilidade de construção da Educação do Campo, tendo em vista os objetos de discussão desses espaços públicos e/ou instâncias da esfera pública, em particular a inserção na Comissão Nacional dos Fóruns e Comitês Estaduais de Educação do Campo por significar o reconhecimento e a importância do EDUCAMPO, por parte do MEC/SECADI, pelo menos no tempo de existência efetiva desta comissão, 2008 a 2009, materializado pela realização, em 2008, do I Encontro Nacional de Coordenadores/as Estaduais de Educação do Campo e representantes dos Comitês/Fóruns de Educação do Campo, momento de criação da comissão e do II Encontro Nacional dos Comitês de Educação do Campo no ano de 2009.

A partir de 2010, ainda no governo Lula, nenhuma ação foi desenvolvida pelo MECA/SECAD junto a esta comissão e aos comitês estaduais, provocando desarticulação e morte por inanição, segundo registros do EDUCAMPO e falas do professor da UFSC, ex-coordenador nacional de Educação do Campo e da representante da CONTAG.

Teve. Sem dúvida até mesmo essa proposta de comitê eu diria que até mesmo já no, ainda no governo Lula, e eu não gosto de falar disso porque dá a impressão que eu vou falar ao meu favor e contra o meu sucessor então vá lá, deixo com você; você conclui, você sabe como é que se deram aí as sucessões (OUTUBRO/2014).

Ela é esvaziada pelo Estado de forma intencional, não é valorizada pelo Estado, os representantes do Estado pouco participam na comissão de educação do campo, não respondem as demandas, as proposições. Não dá resposta é uma forma de responder sem se indispor [...] (SETEMBRO/2014)

Além dessa comissão, o EDUCAMPO fez e/ou faz parte de comissões de trabalho, comitês, GT e fóruns integrantes de programas e projetos educacionais (EJA, Projovem Campo – Saberes da Terra, PRONATEC, Água nas Escolas, Pacto Nacional: um mundo melhor para a criança e o adolescente); inseridos na luta pela construção e operacionalização de uma educação pública, de qualidade e socialmente referenciada (GT Desenvolvimento Social do Colegiado do Território Alto Sertão, Grupo Gestor da RESAB, Comitê Estadual da Campanha Nacional em Defesa da Educação Pública, Comitê Permanente de Educação do Alto Sertão, Fórum de coletivo de educadores) e de instâncias específicas de acompanhamento e controle social (comissões organizadoras de conferências estaduais e FEE).

No período de 2005 a 2015, espaço temporal da pesquisa, o EDUCAMPO se fez presente em 193 eventos nacionais, estaduais e municipais organizados por organizações governamentais²⁶⁴, movimentos sociais e sindicais²⁶⁵, instâncias de controle social e/ou espaços públicos²⁶⁶, ONG²⁶⁷, redes e articulações²⁶⁸ e IES privada²⁶⁹ sendo 140 na condição de ouvinte e 53 como membro de mesa de abertura, comissão organizadora e de sistematização, debatedor, palestrante, coordenador de mesa, painel, oficina para discutir sobre Educação, Educação do Campo, realidade do campo e do semiárido, Educação Contextualizada e; divulgar as diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução Estadual que fixa normas para a Educação do Campo e as ações do

²⁶⁴ INCRA/MDA, MEC/SECAD, UNICEF, SEED/SE, SEDUC/Ba, SME, UFS, UFRB, UFSM, SEMARH, IFS, UFPB e ALESE.

²⁶⁵ MST, MPA, CONTAG, CNTE, FETASE e SINTESE.

²⁶⁶ UNDIME, Colegiados Territoriais, Fórum EJA, UNCME, CONEC, FONEC e FEE.

²⁶⁷ CDJBC e Instituto Braços.

²⁶⁸ ASA, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo e UNEFAB

²⁶⁹ UNIT/Curso de Serviço Social.

EDUCAMPO (**Apêndice N**), atendendo aos incisos III e IX, Art.º 5, do Regimento Interno (Anexo C).

divulgar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação do Campo, bem como toda legislação pertinente a educação do campo [...] participar, como convidado especial, dos eventos relacionados à educação do campo promovidos por ONGs, movimentos sociais, sindicatos, secretarias de educação e outros órgãos.

Além da realização e da participação em eventos, da inserção em comissões de trabalho, o EDUCAMPO participou de 18 (dezoito), 7 (sete) provocadas pelo Comitê junto a SEED (5), MPE (1) e FEE (1) e; 11 (onze) promovidas por outras entidades: MST – 1, FEE – 1, ALESE – 4, EFAL – 1, Colegiado Territorial do Alto Sertão – 2 e SEED/SME – 2, para discutir sobre a realidade educacional nos assentamentos da Reforma Agrária do Nordeste, PNE, direitos humanos, Programa Mais Cultura, violência na sociedade e os reflexos no cotidiano das escolas, cultura e política cultural, demandas de cursos para a EFAL, implantação do Campus da UFS no Alto Sertão, diagnóstico e construção de alternativas coletivas de enfrentamento e superação da realidade educacional do território, financiamento da educação e elaboração do PEE e PME's e Pedagogia da Alternância.

As audiências provocadas pelos EDUCAMPO tiveram o objetivo de apresentar demandas direcionadas a: apresentação de proposta do EDUCAMPO para a Educação do Campo em Sergipe (audiência de 2007); realização da Conferência Estadual de Educação do Campo (audiência 2010); construção da Política Estadual de Educação do Campo (audiência de 2010, 2013 e 2014); inclusão das propostas definidas na I Conferência Estadual de Educação do Campo na elaboração do Plano Estadual de Educação e do Plano Institucional das Escolas do Campo, conforme previsto no Art. 7º da Resolução Normativa nº 3/2010, do CEE (**Anexo J**) - Audiências realizadas em 2013 e 2014; resolução dos problemas presentes na implementação do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra (audiência realizada em 2014), além de serem estratégias de cumprimento de suas competências, em particular os incisos IV, V, VI, VIII e IX do Art. 5º, do Regimento Interno.

IV - assessorar as Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios, na formulação das Políticas Públicas da Educação do Campo;

V - propor estratégias para garantir a qualidade do ensino, respeito à diversidade e acesso à educação aos povos que vivem no campo;

VI - estimular a criação de coordenações ou comissões municipais para acompanhar as ações das Secretarias Municipais de Educação nas escolas do campo;

VIII - elaborar propostas e listar demandas para a educação do campo e encaminhar para às SEM's, SEED e SECADI/MEC;

IX – participar, por meio de representação, do processo de elaboração do Plano Estadual de Educação – PEE e dos Planos Municipais de Educação – PME's, bem como no seu monitoramento;

Para os/as entrevistados/as a presença dos movimentos sociais e sindicais na luta pela Educação do Campo é a única e real possibilidade de participação dos/as trabalhadores/as nos programas e projetos; de fazer contraposição ao que está posto pelo Estado representado pelo MEC e SEDUC, “a gente tem, de forma muito forte, feito esse papel dentro do comitê puxando pautas de mais enfrentamentos. Nas políticas que o Estado tem feito muitas vezes a gente tem que ocupar a Secretaria de Educação “[...] quem vai para o enfrentamento? Os movimentos sociais” (REPRESENTANTE DO MST/COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, ABRIL/2016) e de construção de uma política pública de Educação no e do Campo, “os movimentos sociais e sindicais na nossa compreensão têm importância significativa na construção e efetivação desta política, porque são eles que representam de forma legítima os povos do campo (REPRESENTANTE DA PRONESSE/EDUCAMPO, ABRIL/2015).

Não fosse a presença dos movimentos sociais não teríamos o PRONERA. Nós só temos o PRONERA porque houve a participação, a organização, a pressão dos movimentos [...] É com a pressão dos movimentos para que de fato o Estado faça uma política que atenda a uma alfabetização dos trabalhadores que se cria o PRONERA e que depois vai ampliando todos os níveis de escolarização. Inclusive, essa questão da ampliação dos níveis de escolarização do PRONERA se deve também sem dúvida à presença dos movimentos sociais na Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA [...] Eu penso que se não tivesse a presença dos movimentos sociais na Comissão Pedagógica Nacional, se fosse uma comissão só governamental, o programa não teria tido a dinâmica que ele teve, de não só abrir outros níveis de escolarização como também de diversificar para as diferentes áreas do conhecimento. Se tivesse ficado só o governo nessa comissão duvido que o PRONERA tivesse se transformado no que ele é hoje, de ter cursos de educação, o que seria o mais tranquilo, e de ter a ousadia de ter cursos de Agronomia para os trabalhadores, de ter Direito para os trabalhadores, de ter Jornalismo para os trabalhadores. É muito pouco provável que isso teria acontecido se não tivesse a presença dos movimentos sociais, assim como também penso que foi fundamental a presença dos movimentos sociais e sindicais na elaboração da matriz que criou as licenciaturas em educação no campo (PROFESSORA DA UNB, EX-COORDENADORA NACIONAL DO PRONERA, AGOSTO/2015).

Eu digo que se eles não estiverem envolvidos ela não vai acontecer nunca porque o que nós temos é uma disputa de projetos na sociedade. E essa educação ela favorece ao projeto dos trabalhadores. Então, se não forem os trabalhadores defendendo ela e formulando ela, não vai acontecer. Então, basta dizer isso, pra mim, que explica o sentido dela, a importância dela. Sem esse sujeito atuarem e cobrarem e lutarem por ela, ela não vai se concretizar (REPRESENTANTE COLEGIADO TERRITORIAL DO ALTO SERTÃO, JUNHO/2015).

Quase tudo o que se conquistou foi pela luta dos movimentos sociais. O MST. Era o movimento mais forte que lutava e ele conseguiu trazer outros. Tinha a FETASE, ela também tem uma área que lida com educação, mas ela sozinha não liderava tanto. Esses cursos feitos com o INCRA foram com o MST (EX-REPRESENTANTE DO INCRA/EDUCAMPO, JUNHO/2015).

Ademais, o envolvimento dos movimentos sociais e sindicais nas instâncias de participação contribuem para dar sentido de existência aos Comitês, por serem frutos da luta

dos/as trabalhadores/as por espaços de participação, de construção de diálogo entre o Estado e a classe trabalhadora e de negociação de interesses coletivos, apesar do processo de invisibilização, esvaziamento e de desvalorização desta instância pelo Estado.

Acho elas fundamentais porque representam um canal aberto, aquela porta meio aberta que os movimentos sociais conquistara. Muitas coisas que a gente já propôs não existiriam, não existiria decreto da educação do campo, não existiriam diretrizes porque foram essas instâncias que conseguiram fazer esse debate. São necessárias porque de certa forma elas conseguem pressionar o Estado [...] Ela é necessária porque é com ela que a gente avança, é a força desse espaço coletivo consegue fazer contraposição. É um espaço hoje que você tem reconstrução do diálogo necessário entre Estado e sociedade educação do campo. É possível ou o que temos pra hoje. Esse espaço pode representar a força que o representante do movimento social traz pra esse lugar história, você traz na sua fala aquilo que você representa da constituição coletiva do seu movimento, da sua organização e mobilização, então quanto mais forte estiver o movimento na articulação mais forte a sua capacidade de fortalecer esses espaços. É uma instância onde a gente pode pactuar consenso, porque os movimentos também são diferentes, eles têm perspectivas diferentes, ações diferentes mas existe um conjunto de ações que nós nos somamos, que é esse conjunto de ações tomadas que dá força para estar nesses espaços de decisão. Então quando a gente vai pra CONEC defender a EJA do campo, por exemplo, o MST e a CONTAG começam a lutar, eles vão em uma única voz porque todos têm isso em comum. Então a força não é de um só movimento é a força do conjunto de movimentos que reivindicam, diferente de que cada movimento vai lá e apresenta demanda específica (REPRESENTANTE CONTAG, SETEMBRO/2014).

Enfim, considero que a maior possibilidade presente na existência e funcionamento do EDUCAMPO é sua capacidade de resistência para manter-se vivo, até os dias atuais, reunindo-se mensalmente em “busca da construção e implementação da política de Educação do Campo em Sergipe” (REPRESENTANTE DA PRONESE/EDUCAMPO, ABRIL/2015), frente aos limites, desafios e contradições inerentes as políticas públicas e ao exercício da participação e do controle social pelos espaços públicos e/ou pelas instâncias de controle social, consideração compartilhada com os/as entrevistados/as.

As possibilidades se constituem na continuidade da luta por esta conquista: a política estadual de Educação do Campo (REPRESENTANTE DA PRONESE, ABRIL/2015)

Apesar da resistência de algumas instituições/militantes que acreditam na necessidade de permanência do comitê (REPRESENTANTE DO CDJBC, AGOSTO/2015).

Primeiro, foram pessoas que se disponibilizaram. Segundo, sentaram ali para discutir políticas públicas, discutir educação, discutir o que estava acontecendo e depois se fortalecer como um regimento para ter mais força e cobrar que aquelas coisas acontecessem. A gente sentia essa dificuldade. Era assim: "eu sou Edna estou representando o INCRA". E aí é uma coisa meio "o que é que isso tem a ver com educação"? Mas quando a gente chegava como representantes do EDUCAMPO (EX-REPRESENTANTE DO INCRA, JUNHO/2015).

Olha eu acho que os avanços são todas as conquistas no âmbito da legislação, no âmbito das políticas e no âmbito da resistência. Não é qualquer coisa fazer resistência a essas grandes corporações, a essa bancada ruralista, a todo esse movimento de modernização [...] (PROFESSOR UFPA, COORDENADOR DO

PROGRAMA ESCOLA DA TERRA E MEMBRO DO FÓRUM PARAENSE DE
EDUCAÇÃO DO CAMPO, DEZEMBRO/2014).

Uma primeira contradição é que apesar da criação dos comitês serem produto de uma ação do Estado, no caso do MEC/SECADI e Secretarias Estaduais de Educação, estes não reconhecem, não valoriza e nem consideram a existência desses como espaço de diálogo, negociação e construção de uma Política Pública de Educação do Campo.

O EDUCAMPO/Se não foge a essa regra, visto que o governo de Sergipe, representado pela SEED, também não reconhece nem considera a existência do EDUCAMPO “como **FÓRUM LEGÍTIMO** para discutir e encaminhar questões pertinentes à Educação do Campo, considerando as competências que estão estabelecidas no seu regimento [...]” (EDUCAMPO, 2007, p. 4, grifos do autor) quando da implementação de toda e qualquer ação de Educação do Campo.

As ações propostas pelo EDUCAMPO, em 2007, quando da realização da primeira audiência com a SEED, conforme documento Proposta do Comitê para a Secretaria Estadual de Educação²⁷⁰ (**Anexo I**) e compromisso assumidos pela SEED na referida audiência²⁷¹, apenas 2 (duas) foram implementadas, “Ampliação da equipe da Educação do Campo [...]” (EDUCAMPO, 2007, p. 4) materializada, inicialmente pela ampliação da equipe do NEDIC, criação da Coordenação de Educação do Campo, em 2008 e do NECAM, em 2015²⁷² e, apoio financeiro e técnico na realização do II Seminário Estadual de Educação do Campo, realizado em novembro de 2007 (**Apêndice M**).

A realização de mais 4 (quatro) audiências nos anos de 2010, 2013 e 2014²⁷³, todas provocadas pelo EDUCAMPO (**Apêndice O**), resultaram na implementação de, tão somente 2 (duas) ações, realização da I Conferência Estadual de Educação do Campo, em 2012, e elaboração do PEE, em 2015, com participação do EDUCAMPO, após uma longo processo de negociação com o FEE, incluído a realização de porém sem inclusão das propostas

²⁷⁰ Documento encaminhado e discutido com a SEED na audiência realizada em maio de 2007 com a secretaria adjunta, conforme registro na memória da reunião ordinária do referido mês (ARQUIVO EDUCAMPO, 2015).

²⁷¹ “A SEED reforçará o NEDIC; o comitê será convidado e consultado sobre todas as ações da SEED sobre a Educação do Campo; na reestruturação da SEED a educação do campo será tratada com a devida atenção, porém não será possível a implantação de um departamento; a SEED se empenhará para viabilizar a realização do II Seminário Estadual de Educação do Campo [...]” (MEMÓRIA DA REUNIÃO DE JULHO DE 2007, ARQUIVO EDUCAMPO, 2015).

²⁷² De 2008 a junho de 2015 a Educação do Campo ficou sob a responsabilidade de uma coordenação que não existia na estrutura orgânica da SEED, portanto se constituía em um equipe responsável pela implementação dos programas e projetos federais de Educação do Campo, segundo informações dadas pela atual coordenadora estadual do NECAM, na entrevista e em reuniões do EDUCAMPO, conforme registro nas memórias das reuniões.

²⁷³ Duas audiências foram realizadas em 2014, conforme informações contidas no **Apêndice O -Participação do EDUCAMPO em Audiência – Junho 2005 a dezembro 2015**.

aprovadas na Conferência Estadual de Educação do Campo e a não elaboração do Plano Institucional das Escolas do Campo, previsto na Resolução Normativa nº 3/2010, do CEE, situações que limitem a ação do EDUCAMPO e põe em xeque o sentido de sua existência.

Considero importante ressaltar que mesmo com a determinação, segundo o Art. 22, da Resolução do CEE, de que todas “as escolas que integram o Sistema Educacional de Ensino deverão iniciar de imediato o processo de adequação às disposições desta Resolução, devendo no período de 4 (quatro) anos, contados a partir da data de publicação desta Resolução, funcionarem em total concordância com os seus dispositivos”; existência de coordenação de Educação do Campo, no âmbito da SEED, desde 2008, substituída em 2015 pelo NECAM; expiração, no ano de 2014, do prazo para realização das adequações necessárias ao funcionamento das escolas do campo segundo a Resolução do CEE e das cobranças do EDUCAMPO nas audiências realizada em 2010, 2013 e 2014, o Plano Institucional das Escolas do Campo não foi elaborado.

Um dado no mínimo instigante e, porque não dizer contraditório, é que a coordenação geral do NECAM é ocupada por militante e membro da Coordenação Estadual do MST, com formação em curso do PRONERA, além de representar o movimento no EDUCAMPO e mesmo assim a Educação do Campo em Sergipe se restringe a execução de programas e projetos do Governo Federal, como problematizado no capítulo **E a Educação do Campo, que configuração tem no estado neoliberal brasileiro?**, item 3.3 – **Educação do Campo em Sergipe: trilhas percorridas.**

Estas situações contribuem para tornar a Resolução do CEE uma letra morta e mais uma legislação descumprida pelo Estado; reafirmar a existência, tão somente, de programas e projetos de Educação do Campo do governo federal com normas e procedimentos específicos e a inexistência de uma Política Estadual de Educação do Campo e; fazer 2 (dois) questionamentos: qual a contribuição do NECAM para a construção da Educação do Campo? Qual o sentido de existência deste Núcleo?

A existência de instâncias de participação e/ou controle social específicas para cada programa e projeto de Educação do Campo e a não consulta ao EDUCAMPO quando da concepção e/ou implantação de ações de Educação do Campo, pelos seus membros, constituem limites/desafios a atuação do EDUCAMPO, põem em discussão sua funcionalidade e revelam contradições presentes desde a criação em 2005.

Os/as entrevistados/as ao refletirem sobre os limites e desafios encontrados pelos movimentos sociais e sindicais e as instâncias de participação e/ou de controle social quando

de suas ações junto à Educação do Campo afirmam que estes se apresentam no cotidiano da luta, da construção dos movimentos, na identificação dos aliados e reais defensores da Educação no e do Campo, assim como dos opositores a serem enfrentados (o agronegócio, a educação rural e burguesa, o Estado capitalista); desarticulação da Educação do Campo e a luta pela Reforma Agrária; cooptação dos comitês e movimentos sociais e sindicais pelo Estado²⁷⁴, e a inexistência de um política de Educação do Campo.

Então, talvez a nossa fragilidade está mais em torno deste cotidiano da luta. Identificou que tal escola vai fechar, tem um processo que esses movimentos precisam garantir pra que não se feche. Então, há algumas coisas nesse sentido. Existem muitos exemplos por aí afora de que quando o povo bota o pé pra não fechar, não fecha. Então, onde o movimento consegue ser muito incisivo a gente consegue assegurar algumas coisas. Talvez nesse sentido do cotidiano, desse acompanhamento, desse cuidado cotidiano da educação do campo para garantir algumas coisas (REPRESENTANTE DO COLEGIADO TERRITORIAL DO ALTO SERTÃO).

A gente tem pela frente a ação dos movimentos sociais no confronto com governo, com agronegócio pelo avanço da reforma agrária. Esse é o maior desafio na minha opinião, porque se isso não houver, não vai haver educação do campo sem o campo, que é isso que é interessante porque tem muita gente no âmbito da educação do campo, da universidade, qualquer espaço discutindo educação do campo sem tá conectado, vinculado ao movimento que o próprio campo tá exercendo. Então eu acho que nosso desafio primeiro é esse, a gente tem que fortalecer o campo, os direitos do campo, proporcionar permanência no campo, dignidade. Se isso não acontecer não adianta a gente avançar. O segundo desafio que eu vejo é que como ampliar, ganhar escala. As próprias tensões no interior da educação do campo as pessoas vão se articulando muitas vezes com interesses, intencionalidade e referenciais muito diferenciados. O que é educação do campo passa a ser aquele guarda-chuva que abriga tudo. É aquilo que eu falei, até a CNA diz que faz a educação do campo. Então a gente tem que está sempre discutindo quais são os princípios, entender o nosso horizonte quem são os atores entendeu. Então eu acho que é preciso não descuidar dessa parte, por fim, eu penso assim: o nosso desafio maior é construir o movimento. O movimento não vai fortalecer e avançar se não houver um movimento na sua construção [...] A gente sempre teve dificuldade de ter o poder público, mesmo quando ele esteve na gestão do PT. A gente tem o apoio das pessoas que estavam lá, haviam sido indicadas pelo movimento, mas agora por incrível que pareça, nós estamos no governo, o PSDB e a coordenadora estadual da educação acompanha todos os nossos programas, participa, vem, traz a equipe dela. Claro que ela não deixa de ser PSDB [...] (PROFESSOR UFPA, COORDENADOR DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA E MEMBRO DO FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, DEZEMBRO/2014).

Eles podem ser capazes de construir alguns elementos da educação do campo de forma mais efetiva nas ações. Agora muitas vezes o Estado usa essa presença para legitimar um monte de ações que a gente não concorda, então eu entendo que ela é necessária, é possível na medida em que ela seja capaz de fazer uma alteração, se for para legitimar apenas aquele que o Estado precisa fazer, o que o Estado precisa desenvolver e precisa desse compromisso do movimento social não vale à pena (REPRESENTANTE DA CONTAG, SETEMBRO/2014).

²⁷⁴ Processo também presente no Comitê de Educação do Campo, do Paraná, constatado na pesquisa de Segnanfredo (2014, p. 167), “a relação governo e sociedade civil expressa pelo Comitê foi um momento de guerra de posição, de cooptação no qual o Estado incorporou demandas dos Movimentos Sociais, descaracterizando, pulverizando na essência os princípios da Educação do Campo.”

Tentar romper a visão urbanista da SEED. Eles não têm visão de educação do campo. Isso para eles é aquela visão de escola rural dos anos 1970. Eles acham que é blá-blá-blá. Eu vou dizer o que eu já escutei. Eles disseram que não sabem o que é educação do campo. Os técnicos da SEED já me disseram isso. Eu disse que eles fossem ler. Ler Florestan Fernandes. Eu fico muito preocupado. Eles é quem estabelecem a política de educação. Eles têm a visão de que educação do campo é só teoria [...] (REPRESETANTE DO SINTESE/EDUCAMPO, JANEIRO/2016).

Os limites dizem respeito a não construção da política de Educação do Campo (REPRESENTANTE DA PRONESE/EDUCAMPO, ABRIL/2015).

Ouso afirmar, a partir do que encontrei e problematizei, que os maiores desafios postos aos movimentos sociais e sindicais e as instâncias de participação e/ou de controle social na Educação do Campo são: retomar o caminho percorrido, as estratégias e táticas adotadas na luta pela construção de uma Educação no e do Campo, antes de sua entrada no MEC e da existência dos comitês, mesmo em uma conjuntura de retrocesso das políticas sociais e da Educação do Campo; restrição da participação e de refluxo dos movimentos sociais e sindicais; e distanciamento das bandeiras, intencionalidades e lutas pela construção de uma política contra hegemônica por parte dos movimentos sociais e sindicais ao se inserirem na gestão das políticas públicas, incluindo a Educação do Campo.

Mas, o que fazer diante dessa conjuntura? Sugiro com base na colheita obtida junto aos/as protagonistas dessa pesquisa (EDUCAMPO, professores/as, representantes de movimentos sociais e sindicais e colegiados territoriais) e pesquisa bibliográfica, adotarmos o “otimismo da vontade sem esquecermos do pessimismo da razão”, nos termos gramscianos, e retomarmos velhas trilhas e construirmos novas, essenciais à construção e efetivação de uma política de Educação no e do Campo, pública, de qualidade, socialmente referenciada, presencial, de responsabilidade do Estado e, principalmente, direcionada a formação de um ser revolucionário, por meio da utilização de práticas educativas participativas e emancipatórias.

Isso é possível? Não tenho dúvidas que sim e os/as entrevistados/as apontam alguns caminhos. Todos eles conduzidos pelos movimentos sociais e sindicais e em parceria com o Estado, com a certeza de que o Estado está em disputa, o capital está dentro do Estado se apropriando dos fundos públicos e o Estado implementa, no máximo, ações reformistas, na direção da modernização conservadora, ou seja, “mudar para manter”, “modernizar para conservar” e de que reformas é, ainda, o que temos para hoje, porém sem perder de vista o tamanho da montanha que temos para escalar e que devemos conquistar, parafraseando Mészáros, na constante luta pela construção de um outro projeto de educação e de sociedade para além do capital.

Olha a única estratégia permanente eu acho é organização coletiva porque é assim, os mandamentos da organização coletiva pra legitimar as experiências que não são hoje. É muito complicado você falar isso no momento de governo que você não sabe mais a que se propõe da política, seja de um governo, seja de outro porque todos eles estão articulados um projeto de campo que não é aquele que o movimento deseja. Você olha o movimento conjuntural não tem um governo que está em disputa, que está a propor parceria e articulação com grande agronegócio, então como é que nós vamos nos posicionar diante disso. A construção coletiva que tem que correr, é um rompimento, é a disputa do modelo, é pressão, é ocupação. Não sei, eu acho que eu não vejo ainda como todos movimentos sociais vão sair dessa encruzilhada. A única que eu vislumbro, que é permanente e necessária é a construção coletiva de uma articulação social com os conhecimentos do FONEC e a formação dos professores da ponta, as universidades estão fazendo formação; garantir a melhor posição na conta e fazer a defesa da educação do campo nas escolas e fazer uma revolução silenciosa nesse espaço que a gente ainda consegue interferir porque o momento é muito complicado, porque qual é a alternativa não tem alternativa (REPRESENTANTE DA CONTAG, SETEMBRO/2014).

Eu penso que o próprio processo de continuidade da formação da classe trabalhadora, de elevação dos níveis de consciência, elevação da compreensão da centralidade da presença e do protagonismo dos movimentos na disputa dos fundos públicos do Estado sejam para construir políticas que de fato atendam a seus interesses e suas necessidades [...] PROFESSORA DA UNB, EX-COORDENADORA NACIONAL DO PRONERA, AGOSTO/2015).

Uma presença mais efetiva dos movimentos sociais e sindicais. Antigamente a gente lutava para ter a presença da academia no processo de mobilização, na ânsia de ter gente com a formação para construir e melhorar propostas. Hoje a gente precisava sentar e avaliar essas conquistas que a gente tem para que pudéssemos fortalecer essa política e ampliar. É pegar essas coisas que estão espalhadas, que muitas vezes saem como uma ação de governo ou como programa, que tem sucesso por conta justamente da militância do educador popular [...] (REPRESENTANTE COLEGIADO TERRITORIAL SERTÃO OCIDENTAL).

Vamos ver aí, pra não dizer que não resta nada de esperança, quem sabe no segundo governo Dilma ela não, não precise negociar tanto com as Kátia Abreu da vida e abra um espaço, esperança é a última que morre e a partir daí quem sabe se retome de novo uma articulação nacional mais efetiva e quem sabe a gente possa exercer mais influência nos governos locais. Bom, e ainda quem sabe os movimentos se tomem de brios, de raiva, de indignação ética e se organize melhor e traga de maneira mais efetiva pras suas pautas a questão da educação, mas é um quem sabe; eu não sei. Eu diria que do ponto de vista de conquistas e de leis, de normas nós temos; nós temos o suficiente pra fazer uma revolução nos sistemas locais, desde as diretrizes até o que eu considero um grande avanço e que aí os movimentos pra mim no meu entendimento não tomaram consciência da criação, e alguns aqui acham que até que é o contrário, que eu entendo que a criação da educação do campo como modalidade própria, está nas diretrizes da educação básica, criou-se a educação como modalidade específica, pra mim isso é um espaço de criação pedagógica muito interessante; quer dizer, desde que se tenha condições objetivas pra fazer acontecer o diferente. Quer dizer, normas, leis nós temos, o que falta é força política pra fazer acontecer à hegemonia efetiva (PROFESSOR DA UFSC, EX-COORDENADOR NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, OUTUBRO/2014)

Continuidade do processo de articulação objetivando a constituição de uma rede de parceiros que mobilizados e organizados se fortaleçam para o embate e a interlocução junto a Estado, tendo como principal pauta a afirmação de uma política de Educação do Campo garantindo assim aos povos do campo o direito subjetivo à educação de qualidade (REPRESENTANTE DA PRONESE/EDUCAMPO, ABRIL/2015).

Por fim, com a intenção de encerrar esse capítulo e dar o último passo dessa caminhada, as considerações finais, retomo algumas conclusões que venho apontando: os/as trabalhadores/as, representados/as pelos movimentos sociais e sindicais lutaram e continuam lutando por espaços de participação e de controle social com a intencionalidade de interferir nas decisões do Estado na perspectiva de construção de políticas públicas, para além do constitucional e institucional, de enfrentar o processo de privatização e mercantilização do Estado e mercadorização das políticas sociais, minimizando “os incontáveis prejuízos que os trabalhadores têm tido com a passagem, cada vez mais intensa, do que antes era consagrado como direito [...]” (PROFESSORA DA UNB, EX- COORDENADORA NACIONAL DO PRONERA, AGOSTO/2015), visto que as responsabilidades do Estado, dos entes públicos estão em franco processo de transferência para a esfera privada, para a esfera do mercado, transformando-se, sem nenhum pudor e restrições, em mercadoria, denominadas de “serviços” acessíveis a quem puder comprar e pagar, ou seja, o “cidadão consumidor”, o “cidadão cliente”.

O EDUCAMPO, na condição de um dos protagonistas da participação e do controle social na Educação do Campo em Sergipe, trabalha e vive na condição do real possível, com algumas possibilidades, muitas contradições e grandes desafios. A construção da Política Estadual de Educação do Campo, razão e sentido de sua existência, “colaborar na construção e deliberação junto aos órgãos competentes sobre a POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO” (Art. 2º- Regimento Interno), constitui o maior desafio a escalar e conquistar.

Com a certeza que estou sendo repetitiva, lembro que Sergipe não possui uma Política Estadual de Educação do Campo e que não é possível participar e controlar o que não existe, mesmo que a participação e o controle ocorra na perspectiva reformista, portanto nos marcos do capitalismo.

CONCLUSÃO: ENFIM, CHEGOU A HORA DA ÚLTIMA COLHEITA

Inviável é o modelo das elites, não o Brasil (BENJAMIN e CALDART, 2000).

Bem, chegou a hora do último passo na caminhada do doutorado e da construção da tese, passo que exige uma retomada das trilhas já percorridas e dos elementos (solo e sementes) que provocaram a realização da pesquisa para não perder a perspectiva da totalidade: a dúvida inicial e fio condutor do trabalho, as questões norteadoras; as razões da escolha do tema, do campo empírico e dos sujeitos de pesquisa; os frutos colhidos no processo de plantio e cultivo, ou seja, nos capítulos.

O solo e as sementes da pesquisa - denominados no mundo acadêmico de tese e questões norteadoras - formam juntos os fios condutores e definidores dos caminhos a serem utilizados no cultivo. Lembro que a participação dos/as trabalhadores/as nas políticas públicas por meio dos movimentos sociais e sindicais e instâncias de participação e/ou controle social, não tem contribuído para a construção de um projeto de educação do campo capaz de afirmar-se na contra hegemonia perante os interesses neoliberais do Estado; é o solo da pesquisa, ou seja, a tese.

As sementes necessárias ao cultivo e à colheita são as inquietações, as dúvidas e os questionamentos que me acompanham desde antes do projeto de pesquisa e são partes de minha inserção profissional nas políticas públicas, nos conselhos de direitos e de políticas e no EDUCAMPO: até que ponto a participação dos movimentos sociais e sindicais e das instâncias de participação e controle social contribuem para a construção e efetivação de políticas públicas contra hegemônicas? Que tipo de participação é praticada no âmbito das instâncias de participação e/ou controle social da Educação do Campo? Que possibilidades, limites e desafios os movimentos sociais e sindicais, os colegiados e o EDUCAMPO enfrentam na luta pela Educação do Campo? Quais são as repercussões da participação dos movimentos sociais, sindicais e das instâncias de participação e controle social na Educação do Campo?

Quais razões me levaram a escolher por tema de pesquisa a participação dos movimentos sociais e sindicais nas políticas públicas e sociais, o controle social sobre a ação do Estado pelos/as trabalhadores/as por meio das instâncias de participação e/ou de controle social e a Educação do Campo?

No caso da participação e do controle social as razões são: 1) dar continuidade e aprofundar as discussões feitas no mestrado em Educação e na especialização em Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais; 2) concepção de que o envolvimento e a

participação dos movimentos sociais e sindicais nas políticas públicas podem proporcionar o acesso à informação sobre as ações do Estado e os direitos, além de configurar um processo educativo e formativo; 3) entendimento de que as denominadas instâncias de controle social (conselhos, comitês, colegiados) podem, pelo menos no plano das intenções, viabilizar o exercício do controle social sobre o Estado.

A escolha pela Educação do Campo deve-se à minha inserção profissional na área rural e no EDUCAMPO; concepção de que esta é uma intervenção do Estado no campo, fruto da participação e envolvimento das organizações da classe trabalhadora na constante luta pela construção de políticas públicas; a formulação e operacionalização da Educação do Campo têm que contar com a participação e o envolvimento da classe trabalhadora estando assegurada normativamente nas Diretrizes Nacional e Estadual da Educação do Campo e da concepção de que a Educação do Campo além de um direito é uma ferramenta essencial à luta por condições de vida e de trabalho, outra matriz de produção e de outro projeto de campo.

Desenvolver a pesquisa junto ao EDUCAMPO tem por fundamentos: ser este uma instância de participação e um espaço público de discussão da Educação do Campo, conforme previsto na Carta de Sergipe e no Regimento Interno; existência desde 2005 mesmo com o não reconhecimento de sua existência e importância por parte da SEED; ter a Educação do Campo como um tema e objeto de discussão; ser a Educação do Campo o sentido de sua existência e facilidade de acesso ao EDUCAMPO em função do meu envolvimento na condição de representante do Estado desde a criação, situação que possibilitou a realização de todos os passos da pesquisa de campo (pesquisa documental, observação participante e entrevista/aplicação de questionário).

A escolha dos os/as professores/as de IES públicas, representantes de movimentos sociais e sindicais de âmbito nacional e dos colegiados territoriais e os membros do EDUCAMPO como sujeitos de pesquisa deve-se ao envolvimento histórico na luta pela superação da Educação Rural e construção de uma Educação no e do Campo.

E os frutos colhidos confirmam ou negam a tese? Quais respostas foram encontradas para as sementes plantadas na preparação e execução do cultivo e da caminhada? A participação e o controle social em tempos neoliberais são possíveis? Transformam ou preservam o Estado e a sociedade capitalista?

A primeira semente plantada - **Estado e Política Pública** - mostrou que o Estado lança mão das políticas sociais para criar as condições necessárias ao processo de acumulação e reprodução da ordem econômica e social capitalista e para integrar, de forma submissiva, a classe trabalhadora a essa ordem; a política pública é um produto do sistema capitalista em

sua fase monopolista e exprime a correlação de forças entre o capital e trabalho; o Estado ao conceber as políticas públicas e sociais atende a algumas demandas da classe trabalhadora em resposta à ação organizada dos/as trabalhadores/as sem perder de vista a defesa radical dos interesses do capital, a preservação do sistema capitalista, a garantia da dominação, atuando como “educador e legitimador da ordem do capital”, inclusive na forma de Estado de Bem-Estar Social (MARTINS, 2009).

A criação do Estado de Bem-Estar Social - o *Welfare State* - deve-se à necessidade de “humanizar” o capitalismo em tempos de expansão do socialismo, constituindo-se uma alternativa ao socialismo e ao capitalismo desumanizador. Para tanto, as políticas públicas e sociais cumprem três funções: política (legitimação da ordem, da harmonia e da paz social por meio da integração subalterna dos/as trabalhadores/as à vida política e social); econômica (socialização dos custos de reprodução do/a trabalhador/a e do capitalismo) e social (distribuição dos recursos sociais).

Em tempos neoliberais - tempos de privatização do Estado, mercantilização das políticas sociais e mercadorização dos direitos - as políticas públicas e sociais direcionadas à cidade e ao campo deixam de ser responsabilidade exclusiva do Estado e passam a ser compartilhadas com as organizações da sociedade civil e o mercado, adota-se a estratégia de participação e controle social, os interesses privados e individuais predominam em detrimento dos interesses públicos e coletivos, consolida-se a focalização e a seletividade por meio da oferta de programas e projetos com condicionalidades de acesso e permanência e abandona-se o princípio constitucional da universalidade.

A presença do Estado no espaço rural é ampliada em decorrência das lutas e movimentos sociais e sindicais rurais (MST, MPA, MMC, MAB, CPT e CONTAG) por meio da criação do MDA, Programas Territórios da Cidadania, PNATER e de programas e projetos de Educação do Campo, porém, no que tange ao acesso à terra adota-se os programas de Reforma Agrária para o Mercado, cuja ação mais significativa é o Programa Nacional do Crédito Fundiário além das pseudo tentativas de Reforma Agrária (I e II PNRA).

Encerrando essa primeira colheita, retomo as afirmações de Pereira (2012), Pereira e Siqueira (2014) para afirmar que a conjuntura das políticas sociais do século XXI é sombria e perversa para os/as trabalhadores/as em função das tendências presentes na formulação e operacionalização destas: direitização, monetarização, laborização precária, descidadanização e redução e/ou extinção das políticas de Bem-Estar Social nos países que viveram a experiência do *Welfare State*, que não é caso do Brasil, em que as relações de poder (econômico e político) e a correlação de forças extremamente desiguais para os/as

trabalhadores/as favorecem a concentração de bens materiais (capital, riqueza, terra) e de bens simbólico; produz, reproduz e naturaliza a desigualdade, a pobreza e a miséria e nega o acesso às políticas públicas e/ou possibilita o acesso: como um favor, uma benesse, um não direito.

A participação e o intenso envolvimento dos movimentos sociais e sindicais e das IES públicas na luta pela construção e efetivação da Educação no e do Campo são os solos em que germinaram a segunda semente - **Educação e Educação do Campo**. Solos férteis para a colheita de alguns frutos (possibilidades/conquistas/avanços) e para o enfrentamento e superação de algumas pragas (contradições/limites/desafios).

A participação dos movimentos sociais e sindicais é concebida por todos os/as envolvidas na pesquisa, estudiosos e por mim como elemento central na construção e efetivação das políticas públicas, em particular a Educação do Campo, cujas intencionalidades, princípios e características foram construídos no interior e no cotidiano dos movimentos, tendo em vista a concepção desta como ferramenta essencial à luta pelo acesso e democratização da terra, construção de um projeto de Reforma Agrária e de sociedade contra hegemônicos à lógica e direção econômica, política, social, cultural e ambiental impostas pelo Estado e pelas sociedade capitalistas.

Contribuem na medida em que foi possível construir algumas políticas que sem a presença dos movimentos não existiriam, por exemplo, de novo o próprio PRONERA e a matriz da Licenciatura em Educação do Campo e Residência Agrária [...] foi à presença dos movimentos que possibilitou a criação dessa concepção de política. Se política pública é o Estado em ação, o Estado só agiu dessa determinada forma, ou seja, só agiu pensando num programa de escolarização dos trabalhadores rurais com as características que tem o PRONERA, só agiu pensando numa matriz formativa na Licenciatura em Educação do Campo e só agiu criando Residência Agrária porque no processo de elaboração dessas políticas públicas havia a presença de representantes e de integrantes desses movimentos sociais, que colocaram os princípios formativos e as concepções de educação que esses movimentos têm em todos esses processos com grande tensão. Fazer com que o Estado reconhecesse essas concepções e inserisse essas concepções na execução dessas políticas públicas. Embora hoje, em várias outras ações das políticas públicas de educação do campo, especialmente as ações dentro do PRONACAMPO, não tenha a presença dos movimentos sociais naquela fase inicial da constituição da educação do campo, especialmente nessa três políticas, foi à presença dos movimentos que possibilitou essa concepção contra-hegemônica, porque vai na lógica contrária da formação dos princípios formativos propostos pela sociedade capitalista. Essas políticas públicas se materializaram (PROFESSORA DA UNB, EX-COORDENADORA NACIONAL DO PRONERA, AGOSTO/2015)

A existência do PRONERA - primeira experiência pública de Educação do Campo -, de um marco legal que normatiza a oferta da Educação; dos programas Projovem Campo – Saberes da Terra, Escola Ativa (atual Escola da Terra), PROCAMPO, Educação dos Quilombos e PRONACAMPO; a ampliação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo; a oferta de cursos de especialização *lato sensu* em Educação do Campo; a criação dos fóruns e comitês estaduais e a existência de resoluções estaduais e de unidades orgânicas responsáveis pela organização, e monitoramento da Educação do Campo, são frutos colhidos, possibilidades e conquistas alcançadas pelos sujeitos políticos que fazem a Educação do Campo (movimentos sociais e sindicais, educandos/as e educadores/as, professores/as de IES públicas) por possibilitarem o acesso à educação no próprio campo e com uma formação para a permanência no campo.

A realização do I e II ENERA e da I e II Conferência Nacional de Educação do Campo; a criação da Articulação Nacional de Educação do Campo e do FONEC bem como as publicações teórico-práticas sobre a Educação do Campo, a exemplo dos 7 (sete) números da **Coleção Por uma Educação do Campo** e dos 2 (dois) números do texto **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexões** e dos diversos livros, artigos, teses e dissertações também são frutos colhidos no plantio da Educação no e do Campo.

E as contradições, limites e desafios que temos a enfrentar e superar para colheremos o mais importante fruto dessa luta: a Educação no e do Campo como uma política contra hegemônica à Educação Rural e ferramenta imprescindível a luta pela Reforma Agrária e por outro projeto de sociedade?

O avanço do agronegócio, a criminalização dos movimentos sociais e sindicais, o refluxo da luta pela Reforma Agrária e a forte presença do conservadorismo, a presença dos dois debates e perspectivas da educação - educação burguesa, configurada pela Educação Rural e educação dos/as trabalhadores/as, a Educação do Campo - e a institucionalização da Educação do Campo distante das demandas e das necessidades educativas dos/as trabalhadores/as rurais são os maiores limites e desafios serem enfrentados e superados na luta pela construção da Educação no e do Campo em uma perspectiva contra hegemônica.

A inexistência de uma Política Pública de Educação do Campo; a diminuição da oferta de cursos do PRONERA; a oferta de cursos de especialização por IES privada; a adoção por IES públicas e privadas da educação à distância na formação inicial – curso ofertado pela UFPEL - e continuada de professores/as; a nucleação sem escuta aos sujeitos políticos que fazem a educação e a continuidade do fechamento das escolas do campo são marcas da prevalência da lógica econômica, da busca incessante do lucro e, consequentemente, da

presença da privatização e da mercantilização da Educação do Campo e da negação do direito à educação e ao conhecimento socialmente produzido, características históricas da política educacional brasileira que limitam a transformação da Educação do Campo em uma política pública, em uma Educação no e do Campo e desafiam os movimentos sociais e sindicais e as IES, presentes nessa luta.

A semente **Educação do Campo** também possibilitou a colheita dos seguintes frutos: a incorporação dos princípios da Educação no e do Campo na concepção e efetivação dos programas e projetos está diretamente relacionado à presença dos movimentos sociais e sindicais, independentemente de quem está no governo (FHC, Lula ou Dilma); o PRONERA e o PROCAMPO são os programas que mais se aproximam das intencionalidades, princípios e características da Educação do Campo construída no I ENERA e defendida pela Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, FONEC, comitês e fóruns estaduais bem como das demandas político-formativas e das necessidades educativas dos povos do campo; o PRONACAMPO é o programa que mais se distancia e se aproxima dos interesses do capital e da reprodução das atividades capitalistas no campo – em particular o PRONATEC -, caminho para a (des)construção da Educação do Campo, manutenção da hegemonia da Educação Rural ou para Área Rural e dos interesses neoliberais do Estado.

Além da presença dos programas e projetos federais, a Educação do Campo em Sergipe conta com Resolução CEE nº 03/2010 que fixa normas a serem observadas quando da oferta de programas projetos e ações; inclusão no PEE 2014-2024 de 3 (três) estratégias com previsões de ações diretamente relacionadas à Educação do Campo; o EDUCAMPO; a realização do II Seminário Estadual de Educação do Campo e da I Conferência Estadual de Educação do Campo; unidades orgânicas de coordenação da Educação do Campo em 10 (dez) municípios e resoluções municipais normatizando a oferta desta educação em 4 (quatro) municípios sergipanos do universo de 75 (setenta e cinco) municípios; a Escola Família Agrícola de Ladeirinhas, município de Japoatã, única do estado e o Núcleo Estadual de Educação do Campo (NECAM), criado em 2015, portanto, após 13 (anos) da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Assim como no Brasil, Sergipe não possui uma Política Estadual de Educação do Campo, conta com a presença hegemônica da Educação Rural e com todos os limites e desafios presentes na Educação do Campo.

A terceira e última semente plantada - **Educação do Campo e Controle Social** - proporcionou a colheita de poucos frutos saudáveis (possibilidades/conquistas/avanços) e muitos doentios (contradições/limites/desafios).

A existência de instâncias de participação em todos os programas e projetos de Educação do Campo, da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, dos fóruns e comitês estaduais, da CONEC e do FONEC; a participação e o envolvimento dos movimentos sociais e sindicais nos mesmos; a realização da I e II CNEC, dos Seminários Estaduais e a influência destes na construção do marco legal e dos programas e projetos são os frutos sadios.

A inexistência de um marco legal que normatize o controle social sobre a Educação do Campo, mesmo que nos marcos do Estado capitalista; o caráter não deliberativo da maioria dos comitês; a invisibilização dos comitês estaduais pelo Estado - apesar de terem sido criados por iniciativa MEC/SECAD - materializada pela ausência na formulação e execução dos programas e projetos; a existência de comissões e conselhos nos programas e projetos²⁷⁵ desarticulados dos comitês; realização pelos movimentos sociais e sindicais de ações de Educação do Campo sem consulta aos comitês; diminuição da participação dos/as trabalhadores/as nos programas e projetos, em particular no PRONACAMPO; o esvaziamento dos espaços públicos e das instâncias de participação e/ou de controle social; a maior presença do Estado e a ausência e/ou pouca presença de algumas entidades (no caso específico do EDUCAMPO/Se) são contradições/limites/desafios - os frutos doentios - que dificultam e/ou impossibilitam o exercício da participação.

As comissões, conselhos e comitês não exercitam o controle social sobre a Educação do Campo porque o Estado capitalista não se deixa controlar, como diz Mészáros (1987, 2009); a participação nesses espaços é consentida, limitada e tutelada, portanto, nos limites estabelecidos pelo Estado e inexistência da política pública de Educação do Campo: como controlar o que não existe? Importante lembrar que o controle social da classe trabalhadora pelo Estado sempre existiu e é utilizado para conter as lutas e para criminalizar os movimentos sociais e sindicais; a participação dos/as trabalhadores/as nos programas e projetos tem mais possibilidades de ocorrer nos municípios que tem uma presença mais forte dos movimentos e sindicais – MST, MPA e FETASE – que exigem a adoção pelos gestores públicos de estratégias que assegurem a oferta da Educação do Campo e é nos territórios do Alto Sertão e Sertão Ocidental que a participação vem se dando com mais força.

Os frutos colhidos são demonstrações do tamanho da montanha, trilhas e encruzilhadas que os movimentos sociais e sindicais têm que escolher e escalar para superar a

²⁷⁵CPN/PRONERA, comitê ou comissão de Educação do Campo/Escola Ativa, Comissão Nacional de Educação do Campo/PRONACAMPO.

Educação Rural (política ainda hegemônica e defensora dos interesses do Estado liberal ou neoliberal) e construir a Política Nacional de Educação do Campo em uma perspectiva contra hegemônica, formadora de um ser político e revolucionário.

Escalar e conquistar a montanha da Educação do Campo exige dos/as trabalhadores/as e dos movimentos sociais e sindicais, ao se deparar com encruzilhadas, escolher as seguintes trilhas:

1. Retomar as estratégias de luta utilizadas no início do plantio da Educação no e do Campo que resultaram no PRONERA e no PROCAMPO.
2. Ter consciência que não é possível transformar por dentro do Estado.
3. Intensificar a luta pela Reforma Agrária enquanto estratégia de acesso à terra e aos direitos e de contenção do avanço do agronegócio e do capitalismo no campo, pois, não existe razão para ter Educação no e do Campo se o campo não tem gente e se a gente do campo vai responder exclusivamente à demanda das atividades capitalistas do campo e da cidade. Para isso basta a Educação Rural.
4. Aglutinar as diversas instâncias de participação existentes nos programas e projetos fortalecendo a luta e as possibilidades do exercício do controle social, mesmo que nos marcos do capital, ou seja, do real possível.
5. Construir alternativas coletivas de enfrentamento da minimização e desresponsabilização do Estado no que tange à oferta das políticas públicas e sociais bem como o processo de privatização, mercantilização e mercadorização dos direitos e da Educação do Campo.

Por fim, o tamanho da montanha, a diversidade de trilhas e encruzilhadas e o processo de (des)construção da Educação do Campo não anulam as conquistas alcançadas nos 18 (dezoito) anos de luta pela sua construção nem as possibilidades de construção de um projeto de Educação do Campo contra hegemônico.

REFERÊNCIAS

ABBATE, Adela Claramunt. **Participación em políticas sociales descentralizadas**: el impacto em los actores sociales. Buenos Aires: Espaço Editorial, 2006.

ABRAMIDES, Maria Beatriz; DURIGUETTO, Maria Lúcia (Orgs.). **Movimentos Sociais e Serviço Social**: uma relação necessária. São Paulo: Cortez, 2014.

ALVES, Gilberto Luiz (org.). **Educação do Campo**: recortes no tempo e no espaço. Campinas/SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Educação Contemporânea).

AMMANN, Safira. **Movimento Popular de bairro**: de frente para o estado, em busca do parlamento. São Paulo: Cortez, 1991.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo *et al* (orgs.). **A educação na reforma agrária em perspectiva**: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

ANPED. **MP do Ensino Médio: autoritária na forma e equivocada no conteúdo**. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em 13 de fevereiro de 2017.

ARAÚJO, Severina Garcia de. O PRONERA e os movimentos sociais: protagonismo do MST. In: ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo *et al* (orgs.). **A educação na reforma agrária em perspectiva**: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação básica e movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez, FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica no Campo, 1999. (Coleção Por uma educação básica do campo, n. 2).

_____. Por um tratamento público da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo Santos de (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica no Campo, 2004b. (Coleção Por uma educação básica do campo, n. 5).

_____. Os movimentos sociais reeducam a educação. In: ALVARENGA, Márcia Soares, NASCIMENTO, Renato Emerson, NOBRE, Domingos, ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo (orgs.). **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores**: outras questões, outros diálogos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AUED, Bernadete Wrublevski, VENDRAMINI, Célia Regina. O campo em debate. In: AUED, Bernadete Wrublevski, VENDRAMINI, Célia Regina (orgs.). **Educação do Campo**: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2009.

AZANHA, José Mário Pires. Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. In: **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 85, maio de 1993.

AZEVEDO, Fernando *et al.* Manifesto dos pioneiros da educação nova (1032). In: **Revista Histedbr On-line**, Campinas, 2006. Acesso em 10/2/2016.

BANCO MUNDIAL. **APPRAISAL – Relatório de Avaliação do Projeto de Combate à Pobreza Rural**. Brasil, 2001a.

_____. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2000/2001 – Luta contra a Pobreza**. Panorama geral, Washington, DC, 2001b.

_____. **Banco Mundial: 1,2 bilhão de pessoas ainda vivem sem eletricidade e 663 milhões sem água potável**. In: <https://nacoesunidas.org/banco-mundial-12-bilhao-de-pessoas-ainda-vivem-sem-eletricidade-e-663-milhoes-sem-agua-potavel/>. Acesso em 22/4/16.

BARNES, Jack. **La clase trabajadora y la transformación de la educación: el fraude de la reforma educativa bajo el capitalismo**. EUA: Pathfinder, 2013.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Política de Educação no campo para além da alfabetização (1952-1963)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Novas políticas educacionais para velhas escolas rurais: um estudo de caso no sertão do Piauí. In: **Caderno de Pesquisa**, n. 46, São Paulo, Agosto de 1983.

BARRETO, Maria das Dores Sales. **A formação de profissionais nas áreas de Agropecuária e Agroindústria para jovens assentados da Reforma Agrária – IFPB – Campus Sousa**. Dissertação de Mestrado apresentada Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2010.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Cursos de Licenciatura em Educação do Campo com áreas - universidades e institutos federais com cursos de Licenciatura em Educação do Campo**, 2017 (Mimeo).

BAVA, Sílvio Caccia. Dilemas da gestão municipal. In: VALLADARES, Licia *et al.* **Governabilidade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Política social no capitalismo tardio**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Biblioteca Básica de Serviço Social, v. 2).

BENJAMIN, César *et al.* **A opção brasileiro**. Rio Janeiro: Contraponto, 1998.

BENJAMIM, César; Caldart, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica no Campo, 2000. (Coleção Por uma educação básica do campo, n. 3).

BOF, Alvana (Org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília: INPE, 2006b.

BORGES, Heloísa da Silva. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do Campo**: epistemologia e a prática. São Paulo: Cortez, 2012.

BORNHAUSENN, Eliana Zimmermann; MUNARIM, Antônio. As políticas públicas de educação do campo no município de Lajes no período de 1997 a 2007. In: AUED, Bernadete Wrublewski, VENDRAMINI, Célia Regina (orgs.). **Educação do Campo**: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2009.

BORÓN, Atílio. A América Latina na atualidade: contexto e desafios para a educação das classes trabalhadoras do campo e da cidade. In: PALUDO, Conceição (org.). **Campo e cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas/RS: Editora da UFPel, 2014.

BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rossetti; SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos; MIOTO, Regina Célia Tamasso. (Orgs.). **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Capitalismo em crise**: política social e direitos. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. **Lei nº. 4024/61** – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1961.

_____. **Lei nº. 5.692/71** – Fixa Diretrizes e Bases para Ensino de 1º e 2º Graus. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1971.

_____. **Subsídios para o planejamento da educação no meio rural**. Brasília: MEC/DDD, 1979.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1988.

_____. **Lei nº 8.080** – Lei Orgânica da Saúde (LOS). Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1990.

_____. **Lei nº 8.742** - Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1993.

_____. **Lei n. 9.394** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1996.

_____. **A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal/Gabinete da Liderança do Partido dos Trabalhadores, 1997,

_____. **Lei n. 12.172 - Aprova o Plano Nacional de Educação.** Brasília: Presidência da República, casa Civil, 2001

_____. **Resolução CNE/CEB nº 01/2002 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília: SECAD, Ministério da Educação, 2002.

_____. **Referência para uma Política Nacional de Educação do Campo.** Caderno de Subsídios. Brasília: MEC, 2004a.

_____. **Uma política pública para a Educação no Campo:** seminário. Brasília: Câmara dos Deputados, 2004b.

_____. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome. **Política Nacional de Assistência Social,** 2005.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 01/2006 –** Dispõe sobre dias letivos (tempo comunidade) para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2006a

_____. **Salão Nacional dos Territórios Rurais. Seminário Nacional de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial – Relatório.** Brasília: MDA/SDT, 2006b.

_____. **Conselho escolar e a Educação do Campo.** Brasília: MEC/SEB, 2006c.

_____. **Panorama da Educação do Campo.** Brasília: INEP/MEC, 2007a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas.** Cadernos SECAD 2. Brasília: MEC/SECAD, 2007b.

_____. **Portaria Ministerial nº 1.258./2007 –** Institui a Comissão Nacional de Educação do Campo. Brasília: MEC, 2007c.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2/2008 -** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2008.

_____. **Lei nº 11.947/2009 –** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2009.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4/2010 -** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010a.

_____. **Decreto nº 7.352/2010 –** Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2010b.

_____. **Escola Ativa –** Projeto Base. 2º ed. Brasília: MEC/SECAD, 2010c

_____. **CONAE 2010.** Conferência Nacional de Educação; Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento Final. Brasil: MEC, 2010c.

_____. **Censo Escolar de 2011.** Brasília: MEC/INEP, 2011.

_____. **Síntese dos indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira 2012a. Rio de Janeiro: MPOG/IBGE, 2012a. (Estudos e Pesquisas, Informação demográfica e socioeconômica, nº 29).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo:** marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012b.

_____. **Censo Escolar de 2012.** Brasília: MEC/INEP, 2012c.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 8/2012** - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola de na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012.

_____. **Lei nº 12.995/2012** – Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2012.

_____. **Curso PDDE/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – Unidade VI – Controle Social.** 5ª ed, atual. Brasília: MEC/FNDE, 2013. Disponível em: cursos.fnnde.gov.br. Acesso em 3 de outubro de 2016.

_____. **Portaria MEC nº 86/2013** - Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. Brasília: MEC, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad-educacao-continuada-pronacampo>. Acesso em 9 de novembro de 2016.

_____. **Portaria Ministerial nº 579/2013** – Institui a Escola da Terra. Brasília: MEC, 2013.

_____. **Portaria Ministerial nº 674/2013** - Institui a Comissão Nacional de Educação do Campo. Brasília: MEC, 2013c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad-educacao-continuada-pronacampo>. Acesso em 15 de novembro de 2016.

_____. **Chamada CNPQ/MDA/SPM-PR nº 11/2014:** Apoio a implantação e manutenção de Núcleos de Extensão em Desenvolvimento Territorial. Brasília: CNPQ/SPM/MDA, 2014a.

_____. **Lei n. 13.005/2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2014b.

_____. **Lei nº 12.960/2014** - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2014c.

_____. **Síntese dos indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira 2014. Rio de Janeiro: MPOG/IBGE, 2014d. (Estudos e Pesquisas, Informação demográfica e socioeconômica, nº 34).

_____. **Nota Técnica – PNAD 2014:** breves análises, nº 22. Brasília: MPLOG/IPEA, 2015a.

_____. **Portaria nº 948/2015/2015** – Institui Grupo de Trabalho de Políticas de Fortalecimento da Educação do Campo. Brasília: MEC, 2015b.

_____. **Síntese dos indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira 2015. Rio de Janeiro: MPOG/IBGE, 2015c. (Estudos e Pesquisas, Informação demográfica e socioeconômica, nº 34).

_____. **Portaria INCRA nº 214/2015.** Designar para compor a Comissão Pedagógica Nacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília: INCRA, 2015d. Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa>. Acesso em 9 de novembro de 2016.

_____. **Lei nº 13.134/2015.** Altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego e o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 10.779, de 25 de novembro de 2003, que dispõe sobre o seguro-desemprego para o pescador artesanal, e nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre os planos de benefícios da Previdência Social; revoga dispositivos da Lei nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, e as Leis nº 7.859, de 25 de outubro de 1989, e nº 8.900, de 30 de junho de 1994. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2015e.

_____. **Lei nº 13.135/2015.** Altera as Leis nº 8.213, de 24 de julho de 1991, nº 10.876, de 2 de junho de 2004, nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, e nº 10.666, de 8 de maio de 2003. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2015f.

_____. **Lei nº 13.183/2015.** Altera as Leis nºs 8.212, de 24 de julho de 1991, e 8.213, de 24 de julho de 1991, para tratar da associação do segurado especial em cooperativa de crédito rural e, ainda essa última, para atualizar o rol de dependentes, estabelecer regra de não incidência do fator previdenciário, regras de pensão por morte e de empréstimo consignado, a Lei nº 10.779, de 25 de novembro de 2003, para assegurar pagamento do seguro-defeso para familiar que exerça atividade de apoio à pesca, a Lei nº 12.618, de 30 de abril de 2012, para estabelecer regra de inscrição no regime de previdência complementar dos servidores públicos federais titulares de cargo efetivo, a Lei nº 10.820, de 17 de dezembro de 2003, para dispor sobre o pagamento de empréstimos realizados por participantes e assistidos com entidades fechadas e abertas de previdência complementar e a Lei nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2015g.

_____. **Lei nº 13.189/2015.** Institui o Programa Seguro-Emprego – PSE. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2015h.

_____. **Lei nº 13.243/2015.** Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, a Lei nº 12.462, de 4 de agosto de 2011, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 8.010, de 29 de março de 1990, a Lei nº 8.032, de 12 de abril de 1990, e a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, nos termos da Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2015i.

_____. **PL nº 867/2015** - Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: www.camara.gov.br. Acesso em 5 de julho de 2016.

_____. **Quadro Geral de Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs)**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2015. Disponível em: www.palmares.gov.br. Acesso em 2 de junho de 2016.

_____. **Medida Provisória nº 726, de 12 de maio de 2016**, publicada na edição extra do Diário Oficial da União, ano CLIII, nº 90-B, de 12 de maio de 2016. Brasília: Imprensa Nacional, 2016a. Disponível em: www.impressanacional.gov.br. Acesso em 14 e junho de 2016.

_____. **2ª Conferência Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural: Documento Final** – Moção de repúdio contra o fechamento de escola do campo. Brasília: MDA/CONDRAF, 2016b.

_____. **Carta da Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA**, 2016c. Disponível em: www.educampoparaense.com.br. Acesso em 9 de novembro de 2016.

_____. **Perfil da pobreza: Norte e Nordeste rurais**. Brasília: IPG-IG, FIDA, SEMEAR, IPEA/MPLOG, 2016d. (Série de Estudos sobre a Pobreza Rural).

_____. **Lei nº 13.429/2017**. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2017.

BORGES, Helena. **Conheça os bilionários convidados para “reformular” a educação brasileira de acordo com sua ideologia**. In: www.redebrasilatual.com.br. Acesso em 4 de novembro de 2016.

BOSI, Alfredo. **Uma grande falta de educação**. In: Revista Praga: estudos marxistas, n. 6, setembro de 1998. São Paulo: HUCITEC, 1998.

BRAVO, Maria Inês Souza; D’ACRI, Vanda; MARTINS, Janaina Bilate (Orgs.). **Movimentos sociais, saúde e trabalho**. Rio de Janeiro: ENSP/FIOCRUZ, 2010.

BRAVO, Maria Inês Souza; MENEZES, Juliana Souza Bravo de. (Orgs.). **Saúde, Serviço Social, movimentos sociais e conselhos**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Participação social e controle social na saúde: a criação dos Conselhos de gestão Participativa no Rio de Janeiro. In: BRAVO, Maria Inês Souza; MENEZES, Juliana Souza Bravo de. (Orgs.). **Saúde, Serviço Social, movimentos sociais e conselhos**. São Paulo: Cortez, 2012.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, 1995.

_____. **A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília, DF: MARE, 1997.

_____. Sociedade civil: sua democratização para a reforma do Estado. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; WILHEIM, Jorge; SOLA, Lourdes (Orgs.). **Sociedade e Estado em transformação**. São Paulo: Editora UNESP. Brasília: ENAO, 1999.

_____. É o Estado capaz de se autorreformular? In: **Desigualdade & Diversidade** – dossiê Especial, segundo semestre de 2011. Disponível em: gypesquisa.fgv.br. Acesso em maio de 2014.

BRITO, Murilo Oliveira; BRITO, Luciene Rêgo. **As associações comunitárias como instrumento de desenvolvimento social no município de Siriri, estado de Sergipe**, 2007 (mimeo).

BRITO, Áquilas; MENDES, Érico Henrique Garcia de. **Os impasses da política econômica brasileira nos anos 90**. Disponível em: http://www.faap.br/revista_faap/rel_internacionais. Acesso em 26 de janeiro de 2017.

CALAZANS, M. Julieta Costa. **Para Compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória**. In: TERRIEN, Jaques; CALAZANS, M. Julieta Costa. Educação e escola do campo. Campinas: Papirus, 1993. Disponível em: www.tvebrasil.com.br. Acesso em 10/2/2016.

CALAZANS, M. Julieta Costa; CASTRO; Luís Felipe Meira de; SILVA, Hélio R. S. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIM, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz. **Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIM, César, Caldart, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica no Campo, 2000. (Coleção Por uma educação básica do campo, n. 3).

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo, OSFS, CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica no Campo, 2002. (Coleção Por uma educação básica do campo, n. 4).

_____. Sobre a Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (org.). **Educação do campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica no Campo, 2008. (Coleção Por uma educação básica do campo, n. 7).

_____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Nabuco, Expressão Popular, 2012.

CAMACHO, Daniel. Movimentos Sociais: algumas discussões conceituais. In: SCHERER-WARREN, Ilse (Org.) **Em Uma revolução no cotidiano?** Os novos movimentos sociais na América do Sul. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CAMINI, Isabela. **Escola itinerante na fronteira de uma nova escola.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CAMINI, Isabele; RIBEIRO, Marlene. Escola itinerante: onde escola, luta e vida se entrecruzam. In: VENDRAMINI, Célia Regina, MACHADO, Ilma Ferreira (orgs.). **Escola e movimento social:** a experiência em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CARLOS, Euzineia. **Controle social e política redistributiva no orçamento participativo.** Vitória: EDUFES, 2007.

Carta de Senhor do Bonfim, “Rumo a construção da Educação Camponesa”, 16 de Novembro de 2006. In: www.pad.org.br. Acessado em 3 de janeiro de 2015.

CARVALHO, Jaílida Evangelista do Nascimento; GOIS, Magaly Nunes de. Educação do campo e formação de professores: reflexões a partir da experiência do Comitê Estadual de Educação do Campo de Sergipe (EDUCAMPO). In: **Anais do II Seminário Internacional de Educação do campo e Fórum Regional do Centro e Sul.** Santa Maria/RS: UFSM, 2014.

CAVALCANTE, Amarize Soares; SILVA, Engrácia Viviane Rodrigues da; FEITOSA, Hudson César Veiga; GOIS, Magaly Nunes de; Falcão, Marluce Rocha. **Memória da I Conferência Estadual de Educação do Campo do Estado de Sergipe.** Aracaju, Se: EDUCAMPO, 2012.

CAVALCANTE, Antônia Lúcia; RODRIGUES, Jules; LIMA, Maria José Rocha. **Plano Nacional de Educação:** algumas considerações. Brasília: Núcleo de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Bancada do Partido dos Trabalhadores na Câmara dos Deputados, 2000. (Coleção Cadernos de Educação, nº 02).

CFESS. **Seminário Nacional O Controle Social e a Consolidação do Estado Democrático de Direito.** Brasília: CFESS, 2011.

CEPAL. Panorama social da América Latina 2015. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2016-03/pobreza-cai-no-brasil-e-aumenta-na-america-latina-diz-relatorio>. Acesso em 16 de junho de 2016.

CÉSAR, Maria Auxiliadora. A mulher e a política social no processo de construção do socialismo cubano. In: PEREIRA, A. P. Pereira; PEREIRA, Camila Potyara. (orgs.). **Marxismo e política social.** Brasília: ícone Gráfica e Editora, 2010.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Educação pública, gratuita e de qualidade na perspectiva do trabalho. In: BERTOLDO, Edna, MOREIRA, Luciano Accioly Lemos, JIMENEZ Susana (orgs.). **Trabalho, Educação e Formação Humana frente à necessidade histórica da revolução.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

CHAUI, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abrão, 2000.

CHESNAIS, François (org.), **A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências**. São Paulo: Boitempo, 2005.

CONED. **Plano Nacional de Educação**: proposta da sociedade brasileira. Belo Horizonte, 1997. Disponível em: www.fedepsp.org.br. Acesso em 30 de novembro de 2013.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção: In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

CORREIA, Maria Valéria Costa. Que controle social na política de assistência social? In: **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, n.º. 72, 2002.

_____. **A relação Estado/Sociedade e o controle social**: fundamentos para o debate. In: **Serviço Social e Sociedade**, n.º 77. São Paulo: Cortez, 2004.

COSTA, Áurea; NETO, Edgar; SOUZA, Gilberto. **A proletarianização do professor: neoliberalismo na educação**. 2. Ed. São Paulo: Sundermann, 2009.

COSTA, Dalva Maiza Medeiros. **O PRONERA no estado da Paraíba (1998-2008): avanços e limites**. Dissertação de Mestrado apresentada Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2012.

COSTA, Lucia Cortes de. **Os impasses do Estado capitalista**: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil. Ponta Grossa: UEPG; São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Lucinete Gadelha da. A Educação do Campo em uma perspectiva popular. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do Campo**: epistemologia e a prática. São Paulo: Cortez, 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política**: a dualidade de poderes e outros ensaios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COUTO, Berenice Rojas; YASBEK, Maria Carmelita; SILVA, Maria Ozanira da Silva e; RAICHELIS, Raquel. (Orgs.). **O Sistema Único de Assistência Social no Brasil**: uma realidade em movimento. São Paulo: Cortez, 2010.

CPT. **Conflitos no campo – Brasil 2015**. Goiânia: CPT Nacional, 2015.

CRUZ, Antônio. **Objetivos do milênio**: aqui jaz o capitalismo esclerosado. Disponível em: www.cartamaior.com.br. Acesso em 6 de maio de 2016.

CRUZ, Jaqueline Zdebski da Silva; SZYMANSKI, Maria Lídia Sica. Materialização das políticas de educação do campo: a relação entre professores e Diretrizes da Educação do Campo em Cascavel. In: **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 19, n. 1, p. 251-265,

jan/jun, 2015. Disponível em: www.revistapoliticaspublicas.ufma.br. Acesso em 4 de abril de 2016.

CRUZ, Suenya Santos. **O fenômeno da pluriatividade no meio rural**: atividade agrícola de base familiar. In: Serviço Social e Sociedade, nº 110. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, Eleonora Schettini Martins. **Efetividade deliberativa do conselhos de assistência social**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

DANTAS, José Ibarê. **Tendências políticas para novas estratégias de desenvolvimento do Estado de Sergipe**. Sergipe: IICA/SEPLANTEC, 1995.

DELGADO, Nelson Giordano. O papel do rural no desenvolvimento nacional: da modernização conservadora dos anos 1970 ao Governo Lula. In: MOREIRA, Roberto José; BRUNO, Regina. (Orgs.). **Dimensões rurais de políticas brasileiras**. Rio de Janeiro: MauadX; Seropédica, RJ: Edur, 2010.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato. **Uma história da vida rural no Brasil**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

DEMO, Pedro. Subeducação. WERTHEIM, Jorge e BORDENAVE, Juan Díaz. **Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. São Paulo: Cortez, 1996.

EDUCAMPO. **Memórias das reuniões ordinárias e extraordinárias 2005 a 2015**. Aracaju/SE: Arquivo EDUCAMPO.

_____. **Planos Anuais de Trabalho 2006 a 2015**. Aracaju/SE: Arquivo EDUCAMPO.

_____. **Boletim Informativo 2007 a 2008**. Aracaju/SE: Arquivo EDUCAMPO.

_____. **Proposta do Comitê para a Secretaria Estadual de Educação**. Aracaju/SE: EDUCAMPO, 2007.

_____. **Cartas de Goiás, Gramado, Sergipe e Mato Grosso**. Arquivo EDUCAMPO.

_____. **Ofícios expedidos e recebidos 2006 a 2015**. Aracaju/SE: Arquivo EDUCAMPO.

_____. **Exposição de motivos e solicitação sobre o fechamento das escolas do campo**. Aracaju/SE: Arquivo EDUCAMPO, 2015.

_____. **Adequação do documento da Conferência Estadual de Educação do Campo ao Projeto do Plano Estadual de Educação**. Aracaju/SE: Arquivo EDUCAMPO, 2015.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Constin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. In: **Trabalho necessário** – www.uff.br/trabalhonecessario; ano 1, nº 15/2012. Acesso em julho de 2016.

FACCIO, Sara de Freitas. A Educação do Campo e os movimentos sociais: uma trajetória de luta. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do Campo: epistemologia e a prática**. São Paulo: Cortez, 2012.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é Política Social**. – 1ª reimpr. da 5. ed. de 1991 – São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos, nº 168).

FBP Manifesta apoio à ocupação de escolas no DF. Disponível em: www.mst.org.br. Acesso em 7 de novembro de 2016.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida (org.). **Educação do campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica no Campo, 2008. (Coleção Por uma educação básica do campo, n. 7).

_____. Prefácio, In: SOUZA, Maria Antônia. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, Sônia Meire Azevedo Santos de (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica no Campo, 2004. (Coleção Por uma educação básica do campo, n. 5).

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna; CALDART, Roseli Salete, JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. O Popular e a educação do campo. In: FIOREZE, Cristina; MARCON, Telmo (org.). **O popular e a educação: movimentos sociais, políticas públicas e desenvolvimento**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano; WELCH, Clifford Andrew; GONÇALVES, Elienai, Constantino. **Os usos da terra no Brasil**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesco, 2014. (Coleção Vozes do Campo).

FERNANDEZ, Hugo. A educação de adultos e os modelos alternativos de organização da produção no meio rural. WERTHEIM, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz. **Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FILHO, Eraldo da Silva Ramos. **Movimentos socioterritoriais, a contrarreforma agrária do Banco Mundial e o Combate à Pobreza Rural - os casos do MST, CONTA g e MARAM**: subordinação e resistência camponesa. São Paulo, Buenos Aires: Outras Expressões, CLACSO, 2013. (Coleção CLACSO- CROP).

FIOD, Edna Garcia Maciel. Educação do Campo e transição social. In: AUED, Bernadete Wrublewski; VENDRAMINI, Célia Regina (orgs.). **Educação do Campo**: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2009.

IORE, José Luís. **60 lições dos 90**: uma década década de neoliberalismo. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FONEC. **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Brasília: FONEC, 2010.

_____. **Ofício FONEC/2010**. Brasília: FONEC, 2010.

_____. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Brasília: FONEC, 2012.

_____. **Relatório do Seminário Nacional**. Brasília: FONEC, 2012.

_____. **Manifesto à Sociedade Brasileira**. Brasília: FONEC, 2012.

_____. **Oficina de planejamento 2013-2014** – Relatório síntese das conclusões e recomendações. Brasília: FONEC, 2013.

FONSECA, Rosa Maria; MOURÃO, Arminda Rachel Botello. A Educação do campo: uma realidade construída historicamente. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do Campo**: epistemologia e a prática. São Paulo: Cortez, 2012.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo: Editora das UNESP, 1997.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. In: **Em Aberto**, v. 24, n. 85, p. 35-49, abril 2011. Disponível em: emaberto.inep.gov.br. Acesso em 4 de abril de 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Começar pelo começo: o que temos a oferecer aos jovens. In: **Revista Caros Amigos** – Especial Educação, junho 2011.

_____. Reflexões sobre a luta de classes no interior da escola pública. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (orgs.). **Educação e lutas de classes**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Izabel (orgs.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Editora Insular, 2010.

_____. Desafios históricos e atuais da educação dos trabalhadores. In: PALUDO, Conceição (org.). **Campo e cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas/RS: Editora da UFPel, 2014.

_____. **“Escola sem partido: imposição da mordada aos educadores**, disponível em: <https://espacoacademico.wordpress.com>. Acesso em 5 de julho de 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1999: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, 2003. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 10/ de fevereiro de 2016.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo, Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e luta por moradia**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

_____. **Teoria dos movimentos sociais** – paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

_____. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2001a. (Coleção Questões da Nossa Época).

_____. **Conselhos gestores e participação sócio-política**. São Paulo: Cortez, 2001b. (Coleção Questões da Nossa Época).

_____. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2001c. (Coleção Questões da Nossa Época).

_____. **Os sem-terra, ONGs e Cidadania**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003b.

_____. **História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003c.

_____. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época. V. 123).

_____. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010a.

_____. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010b. (Coleção Questões da Nossa Época).

_____. **Sociologia dos movimentos sociais**. São Paulo: Cortez, 2013. (Questões da Nossa Época, v. 47).

_____. **Manifestações de junho de 2013 no Brasil e praças dos indignados no mundo**. São Paulo: Cortez, 2014.

GOHN, Maria da Glória; BRINGEL, Breno M. (orgs.). **Movimentos sociais na era global**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GOIS, Magaly Nunes de. **Conselhos Gestores: instrumento de construção da nova esfera pública? Um estudo com conselhos de desenvolvimento municipal de Sergipe**. 2004. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2004.

_____. **A participação da sociedade civil nas políticas públicas**: uma discussão sobre a operacionalização do Projeto de Combate à Pobreza Rural (PCPR II – 2ª fase). 2010. 131 f. Monografia (Especialização em Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais). Universidade de Brasília/Conselho Federal de Serviço Social, 2010.

_____. Controle social de políticas públicas: entre o legal e o possível? Reflexões à luz da experiência vivenciada pelo Comitê Estadual de Educação do Campo de Sergipe (EDUCAMPO) In: **Anais do II Seminário Internacional de Educação do campo e Fórum Regional do Centro e Sul**. Santa Maria/RS: UFSM, 2014.

_____. Controle social da educação do campo: um estudo com o Comitê Estadual de Educação do Campo de Sergipe. In: **Anais do 7ª Encontro Internacional de Formação de Educadores e 8º Fórum Permanente de Inovação Educacional**. Aracaju/SE: UNIT, 2014.

_____. Educação no e do campo: bandeira de luta dos movimentos sociais e sindicais do campo. In: **Anais da VII Jornada Internacional de Políticas Públicas**. São Luís/MA: UFMA, 2015.

GOIS, Magaly Nunes de; SANTOS, Pedro Alexandre de Oliveira; JESUS, Sônia Meire Azevedo. **II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária – II PNERA**: uma análise sobre o estado da Paraíba (1998-2011). Chamada pública PNPD nº 111/2013. Brasília: IPEA, 2015.

GOMES, Valdemarin Coelho. O ajuste das políticas educacionais às determinações do capital em crise: considerações iniciais sobre os rumos na América Latina. In: BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Susana (orgs.). **Trabalho, Educação e Formação Humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

GOVERNO DA PARAÍBA. **Relatório dos Seminários Regionais de Educação do Campo**. João Pessoa: SEE/Gerência Operacional Escola Comunidade/Comitê Estadual de Educação do Campo, 2014.

GOVERNO DO ESPÍRITO SANTO. **Relato de construção do Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo**. Disponível em: <http://forumeja.org.br/es>. Acesso em 27 de junho de 2016.

GOVERNO DO PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2006. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Acesso em 14 de abril de 2016.

GOVERNO DO RIO GRANDE DO SUL. **A propósito do PL 190**. Porto Alegre: CEE, 2016. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br>. Acesso em 5 de julho de 2016.

GRACINDO, Regina Vinhaes *et al.* **Conselho Escolar e a educação do campo**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

GRAMISC, Anthony. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUIMARÃES, Gleny Terezinha; EIDELWEIN, Karen (Orgs.). **As políticas sociais brasileiras e as organizações financeiras internacionais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

GURJÃO, MARIA LÚCIA HOLANDA. **Planejamento participativo: um exercício da cidadania?** O Projeto São José na comunidade Coqueiro/Caucaia. 2006. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas). Universidade Estadual do Ceará (UECE), 2006.

HADDAD, Sérgio (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas públicas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HAJE, S. Mufarrej. **Classes multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará, Região Amazônica**. Belém, PA: Geperuaz 2003.

_____. A Realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. In: **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED - Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos manifestos**. Caxambu: ANPED, 2006.

HAJE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HAJE, Salomão Mufarrej & BARROS, Oscar Ferreira. **Retratos e desafios das escolas multisseriadas na Amazônia paraense: referências para o debate sobre a organização do trabalho pedagógico**. Belém, 2005.

HAJE, Salomão Antônio Mufarrej; BRITO, Márcia Bittencourt. **Acesso das populações do campo à universidade pública: estudo sobre o PRONERA e o PRONACAMPO na UFPA**. Disponível em: www.diagramaeditorial.com.br. Acesso em 10 de fevereiro de 2016.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HARVEY, David *et al.* **Occupy: movimentos de protesto que tomaram as ruas**. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2012.

HIDALGO, Ângela Maria. De “educação para responsabilização individual” para “educação e consciência de classe”. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (orgs.). **Educação e luta de classes**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. In: Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55. São Paulo: Cortez, 2001.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **A questão social no capitalismo**. In: Temporalis/Revista Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Ano 2, nº. 3. Brasília: ABEPSS, 2001.

_____. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 12. ed. São Paulo, Cortez 2007.

_____. O Serviço Social na cena contemporânea e os espaços sócio-ocupacionais do Serviço Social. In: CFESS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

IAMAMOTO, M. V; CARVALHO, R. de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 19. ed. São Paulo. Cortez, 2006.

INCRA. **Relatório Final - II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária**. Superintendência Regional de Sergipe – SR 23, Projeto PNPD N. 100/2012. Aracaju/SE 2013

INEP. **Censo escolar da Educação Básica**; resumo técnico (2009). Brasília; MEC/INEP, 2010.

_____. **Censo escolar da Educação Básica**; resumo técnico (2013). Brasília; MEC/INEP, 2013.

_____. Percentual do Investimento Total em Relação ao PIB por Nível de Ensino – 2000-2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseducacao-indicadores-financeiros-p.t.i.nivel-ensino.htm>. Acesso em 9 de maio de 2016

II Conferência Nacional por uma Educação do Campo – **Por uma Política Nacional de Educação do Campo (Texto Base)**. Luziânia, 2004. Disponível em: web2.ufes.br/educacaodocampo. Acesso em 4 de abril de 2016.

JARA, Carlos Julio. **O PCPR: finalidades e perspectivas**. Recife: IICA/PRORURAL, 1997.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. Questões paradigmáticas da educação do campo no Brasil: experiência emancipatória em construção. In: **Anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra, 2004a.

_____. O PRONERA e a construção de novas relações entre Estado e Sociedade. In: ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo et al (orgs.). **A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004b.

_____. Conhecimentos e práticas nos movimentos sociais: epistemologias para pensar a pesquisa em educação. In: NASCIMENTO, Jorge Carvalho do (org.). **Problemas de educação escolar e extra-escolar**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2005.

_____. Educação de jovens e adultos no campo como política pública. In: **Educação de Jovens e Adultos no campo**. Brasília: MEC, 2006a.

_____. As múltiplas inteligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo. In:

MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006b.

_____. Princípios teóricos da proposta curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo: UFS e UNB. In: CRUZ, Maria Helena Santana (org.). **Múltiplos enfoques e espaços plurais da pesquisa no campo da educação**. Aracaju: Editora UFS, 2008.

_____. As fronteiras entre o rural e o urbano na construção da educação popular. In: NEVES, Paulo S. C. (org.). **Educação e Cidadania: questões contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Problemas do conhecimento e a educação do campo. In: BERGER, Miguel (org.). **A pesquisa educacional e as questões da educação na contemporaneidade**. Maceió: EDUFAL, 2010a.

_____. A formação de educadores do campo e o compromisso com a emancipação da classe trabalhadora. In: SOARES, L. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

_____. Educação do Campo nos governos FHC e Lula da Silva: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. In: **Educar em Revista**. n. 55, jan/mar. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

_____. Experiências de formação de professores para escolas do campo e a contribuição da universidade. In: **Educação e Diversidade: estudos e pesquisas**, vol. 2. Recife: UFPE - MEC/SECAD, 2009. Disponível em: www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos. Acesso em 10 de fevereiro de 2016.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de; MOLINA, Mônica Castagna; MOTA, Mônica Machado. **Estratégias sociais e institucionais nos projetos de educação do campo em Sergipe (1995-2002): contribuições para uma reorganização das políticas públicas de educação**. Disponível em: cienciaparaeducacao.org. Acesso em 10 de fevereiro de 2016.

Jornadas de lutas da Via Campesina coloca educação do campo em pauta. Disponível em: www.promenino.org.br. Acesso em 3 de janeiro de 2015.

JUNIOR, Waldemar Moura Vilhena. MOURÃO, Arminda Botelho. Políticas públicas e Movimentos Sociais por uma Educação do Campo. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do Campo: epistemologia e a prática**. São Paulo: Cortez, 2012.

KOLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; OSFS; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica no Campo, 2002. (Coleção Por uma educação básica do campo, n. 4).

LACKS, Solange. **Formação de professores: a possibilidade da prática como articuladora do conhecimento**. 2004. 286 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, 2004.

LEITE, Sérgio; HEREDIA, Beatriz; MEDEIROS, Leonilde (et al). **Impactos dos assentamentos**: um estudo sobre o meio rural brasileiro. Brasília: IICA/NEAD; São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas públicas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 70).

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. In: **Revista Outubro**, fev. 1999, ed.3

LEHER, Roberto. Atualidade da política pública educacional e os desafios da educação dos trabalhadores. In: PALUDO, Conceição (org.). **Campo e cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas/RS: Editora da UFPel, 2014.

LEHER, R.; LOPES, A. **Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação**. Anais do VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones em America Latina. 2008. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br>. Acesso em 9 de novembro 2015.

LEHER, Roberto; SETÚBAL, Mariana (orgs.). **Pensamento crítico e movimentos sociais**: diálogos para uma nova práxis. São Paulo: Cortez, 2005.

LESBAUPIN, Ivo. O desmonte de um país (apresentação). In: LESBAUPIN, Ivo (org.). **O desmonte da nação**: balanço do governo FHC. 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

Licenciatura em Educação do Campo: fundamental ao campo e à cidade, alvo do Estado e do Mercado. Disponível em: www.mst.org.br. Acesso em 7 de novembro de 2016.

LIMA, Antônio Bosco de. (org.) **Estado e o controle social no Brasil**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

LIMA, M. do S. A. As mulheres no sindicalismo rural. Em Scott, P. & Cordeiro, R. (orgs.). **Agricultura familiar e gênero: práticas, movimentos e políticas públicas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

LOCKS, Geraldo Augusto; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; PACHECO, Simone Rafaeli. **A escola multisseriada no cenário brasileiro contemporâneo**. Disponível em: www.gepec.ufscar.br. Acesso em 20 de junho de 2016.

LOPES, Eliano Sérgio A; ARAÚJO, Aline Barbosa de. O PRONERA e a reforma agrária: a formação do educador popular nos assentamentos rurais de Sergipe. In: ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo et al (orgs.). **A educação na reforma agrária em perspectiva**: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

LUNAS, Alessandra da Costa; ROCHA, Eliene Novaes. (Orgs.). **Práticas pedagógicas e formação de educadores/as do campo**: caderno pedagógico da Educação do Campo. Brasília: Dupligráfica, 2010.

LUSTOSA, Maria das Graças Osório P. **Reforma agrária à brasileira: política social e pobreza**. São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, Loiva Mara de Oliveira. **Controle social da política de assistência social: caminhos e descaminhos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

MACHADO, Loiva Maria de Oliveira; MEDEIROS, Mara Rosange Acosta. O exercício do controle social da política de assistência social em municípios do Rio Grande do Sul: um desafio a ser enfrentado pela sociedade civil. In: PEDRINI, Dalila Maria; ADAMS, Telmo e SILVA, Vini Rabassa da. **Controle social de políticas públicas: caminhos, descobertas e desafios**, São Paulo: Paulus, 2007.

MAIA, Eni Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? In: **Revista Em Aberto**, ano 1, n. 9, p. 27-33, setembro de 1982.

Manifesto Nacional em Defesa do Ensino Médio. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em 7 de novembro de 2017.

MARICATO, Ermínia *et al.* **Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2013.

MARQUES, Rosa Maria. **Desproteção social brasileira**. In: Revista Praga: estudos marxistas, n.º 6, setembro de 1998. São Paulo: HUCITEC, 1998.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MATORANO, Luciano Cavini. **Conselhos e democracia**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2009.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997. (Coleção Temas da Atualidade)

_____. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Educação rural e o desenraizamento do educador. In: **Revista Espaço Acadêmico**, n. 49 – julho 2005.

MARTINS, Tereza Cristina Santos. A questão agrária e a questão ambiental no Assentamento Jacaré-Curituba: questões de uma mesma problemática. In: SILVA, Tânia Elias Magno da; LOPES, Eliano Sérgio Azevedo. (Orgs.). **Múltiplos olhares sobre o semi-árido nordestino: sociedade, desenvolvimento, políticas públicas**. Aracaju: FAPESSE, 2003.

MARX, Karl. **Para a questão judaica**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Marx-Engels).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich **Manifesto do Partido Comunista**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura).

_____. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MATTEI, Lauro. (Org.). **A questão agrária no desenvolvimento brasileiro contemporâneo**. Florianópolis: Editora Insular, 2013.

MELLO, João Miguel Cardoso; NOVAIS, Fernando A. **A que ponto chegamos**. In: Revista Praga: estudos marxistas, n.º 6, setembro de 1998. São Paulo: HUCITEC, 1998.

MENEZES, Juliana Souza Bravo de. Os governos do PT e as políticas sociais: “nada de novo no front”. In: BRAVO, Maria Inês Souza; MENEZES, Juliana Souza Bravo de (Orgs), **A saúde nos governos do Partido dos Trabalhadores e as lutas sociais contra a privatização**. Rio de Janeiro: UERJ, Rede Sirius, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A necessidade de controle social**. 2. ed. São Paulo: Ensaio, 1989.

_____. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Biotempo, 2008.

_____. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **A montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC/ABRASCO, 1998.

MIRANDA, Aurora Amélia Brito de. **De arrendatários a proprietários: formas de sociabilidade nos assentamentos rurais**. São Luís: EDUFMA, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. O PRONERA como construção prática e teórica da Educação do Campo. In: ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo et al (orgs.). **A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Azevedo Santos de (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica no Campo, 2004. (Coleção Por uma educação básica do campo, n. 5).

_____. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (org.). **Educação do campo: Campo – Políticas Públicas –**

Educação. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica no Campo, 2008. (Coleção Por uma educação básica do campo, n. 7).

_____. **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão.** Brasília: MDA/MEC, 2010a.

_____. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de Educação do Campo. MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão.** Brasília: MDA/MEC, 2010b.

_____. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de Educação do Campo. In: MUNARIM, Antônio, BELTRAME, Sônia, CONDE, Soraya Franzoni, PEIXER, Zilma Izabel (orgs.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas.** Florianópolis: Editora Insular, 2010c.

_____. Educação do Campo: novas práticas construindo novos territórios. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes, MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (orgs.). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, vol. 5).

_____. **A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas.** In: Educação em Perspectiva, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul/dez, 2015a. Disponível em: www.seer.ufv.br. Acesso em 4 de abril de 2016.

_____. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e possibilidades. In: **Educação em Revista**, n. 85, p. 145-166. Curitiba: Editora da UFPR, 2015b.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. In: **Em Aberto**, v. 24, n. 85, p. 17-31, abril 2011.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social: crítica ao padrão emergente de intervenção social.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. (Org.) **O canto da sereia: crítica à ideologia e aos projetos do “Terceiro Setor”.** São Paulo: Cortez, 2014.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social.** São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Biblioteca Básica de Serviço Social, v. 5).

MOREIRA, Marinete Cordeiro. Potencialização das representações do Conjunto CFESS/CRESS nos Conselhos de Políticas e de Direitos. In: CFESS. **Seminário Nacional O Controle Social e a Consolidação do Estado Democrático de Direito.** Brasília: CFESS, 2011.

MOREIRA, Luciano Accioly Lemos, MACENO, Talvanes Eugênio. Educação, reprodução social e crise estrutural do capital. In: BERTOLDO, Edna, MOREIRA, Luciano Accioly Lemos, JIMENEZ Susana (orgs.). **Trabalho, Educação e Formação Humana frente à necessidade histórica da revolução.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

MOREIRA, Roberto José. Apresentação: a atualidade do rural na política. In: MOREIRA, Roberto José; BRUNO, Regina. (Orgs.). **Dimensões rurais de políticas brasileiras**. Rio de Janeiro: MauadX; Seropédica, RJ: Edur, 2010.

MOTA, Ana Elizabete. **Cultura da crise e seguridade social**: um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Crise contemporânea e as transformações no mundo capitalista. In: CFESS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009

MPA. Afirmando o conceito de educação camponesa. In: www.mabnacional.org.br, acessado em 3 de janeiro de 2015.

MST. **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (II ENERA)**: Textos para discussão. São Paulo: MST, 2014. (Coleção Boletim da Educação, n. 12).

MUNARIM, Antônio. **Elementos para uma política pública de Educação do Campo**. Caxambu, 2005.

_____. Educação do campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. In: **Em Aberto**, v. 24, n. 85, p. 51-63, abril 2011.

_____. **Movimento Nacional de Educação do Campo**: uma trajetória em construção. Disponível em: 31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244. Acesso em 4 de abril de 2016.

_____. **Trajетória do movimento nacional de educação do campo no Brasil**. In: Revista do Centro de Educação, vol. 33, n. 1, p. 57-72, janeiro-abril de 2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em 4 de abril de 2016.

MUNARIM, Antônio, BELTRAME, Sônia, CONDE, Soraya Franzoni, PEIXER, Zilma Izabel (orgs.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Editora Insular, 2010.

MUNARIM, Antônio; LOCKS, Geraldo Augusto. Educação do Campo: contexto e desafios desta política pública. In: **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 15(1), p. 77-89, 2012. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em 4 de abril de 2016.

MUNARIM, Antônio; TAMANINI, Elizabete; HARDT Lúcia Scheneider; BITTENCOURT, Neide; CONDE, Soraya; PEIXER, Zilma Isabel. Política pública de educação do campo: a articulação entre o Estado e a sociedade. In: AUED, Bernadete Wrublewski, VENDRAMINI, Célia Regina (orgs.). **Educação do Campo**: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2009.

NAKATANI, Paulo; FALEIROS, Rogério Naques, VARGAS, Neide César. Histórico e os limites da Reforma Agrária na contemporaneidade brasileira. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 110, abril/junho 2012. São Paulo: Cortez, 2012.

NETE. **Boletim do grupo de pesquisa Educação e Movimentos Sociais**. Ano 1 – nº 1. Aracaju: UFS, s/d.

NETO, Edgar Fernandes. O fracasso dos planos neoliberais na educação brasileira. In: COSTA, Áurea; NETO, Edgar; SOUZA, Gilberto. **A proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. 2. Ed. São Paulo: Sundermann, 2009.

NETTO, José Paulo. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LEB AUSPIN, Ivo (org.). **O desmonte da nação: balanço do governo FHC**. – 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NEVES, Lúcia. Educação: um caminho para o mesmo lugar. In: LEB AUSPIN, Ivo (org.). **O desmonte da nação: Balanço do governo FHC**. – 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

Nota aos/às estudantes secundaristas, aos conselhos tutelares e de direitos da criança e do adolescente e aos governos. Disponível em: www.sdh.gov.br. Acesso em 7 de novembro de 2016.

O Serviço Social apoia as ocupações nas escolas, institutos e universidades. Disponível em: www.cfess.org.br. Acesso em 7 de novembro de 2016.

OFFE, Claus. **Trabalho e sociedade**. Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho. Vol.1. **A CRISE** Tradução Gustavo Bayer. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação bCALTART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Nabuco, Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, Liliana Lúcia Nunes de Aranha; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque. Panorama da Educação do Campo. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Izabel (orgs.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Editora Insular, 2010.

ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (orgs.). **Educação, Estado e Contradições Sociais**. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

_____. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PALUDO, Conceição (org.). **Campo e cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas/RS: Editora da UFPel, 2014.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. **Mészáros e a incontornabilidade do capital**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PARREIRAS, Luiz Eduardo. Negócios solidários em cadeias produtivas: protagonismo coletivo e desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: IPEA, 2007.

PASTORINI, Alejandra. Quem mexe os fios da política social? Avanços e limites da categoria “concessão-conquista”. In: **Serviço Social e Sociedade**. – Ano XVIII – nº 53 – mar. 1997.

Pauta da Marcha das Margaridas 2011 - Desenvolvimento Sustentável com Justiça, Autonomia, Igualdade e Liberdade. Disponível em: www.agroecologia.org.br. Acesso em 3 de janeiro de 2015.

PEDRINI, Dalila Maria; ADAMS, Telmo e SILVA, Vini Rabassa da. **Controle social de políticas públicas: caminhos, descobertas e desafios**. São Paulo: Paulus, 2007.

PEREIRA, Antônio Alberto. **Além das cercas ...** Um olhar educativo sobre a reforma agrária. João Pessoa: Ideia, 2005.

_____. **Pedagogia do movimento camponês na Paraíba: das Ligas Camponesas aos assentamentos rurais**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado em Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2008.

PEREIRA, Potyara A. P. **Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. Discussões conceituais sobre a política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rossetti; SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos; MIOTO, Regina Célia Tamasso. (Orgs.). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008b.

_____. **Política Social: temas e questões**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Utopias desenvolvimentistas e políticas sociais no Brasil. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 112. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, Potyara A. P; PEREIRA, Camila Potyara. (orgs.). **Marxismo e Política Social**. Brasília: Ícone Gráfica e Editora, 2010.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira; SIQUEIRA, Marcos César Alves Siqueira. Política social e direitos humanos sob o jugo imperial dos Estados Unidos. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 119. São Paulo: Cortez, 2014.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. São Paulo/Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. **O Banco Mundial e a construção político-intelectual do “combate à pobreza.”** Disponível em: www.revistatpoi.org. Acesso em 26 de janeiro de 2017.

PERIPOLLI. Odimar João; ZOIA, Alceu. O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades camponesas. In: **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 1, n. 2, p. 188-202, jul/dez, 2011.

PETERSON, Aurea Terezinha Tomatis. O papel dos organismos multilaterais na definição das políticas sociais brasileiras a partir dos anos noventa. In: GUIMARÃES, Gleny Terezinha; EIDELWEIN, Karen (Orgs.). **As políticas sociais brasileiras e as organizações financeiras internacionais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

PICOLOTTO, E. L. **Movimentos sociais rurais no sul do Brasil**: novas identidades e novas dinâmicas. Disponível em: r1.ufrj.br/cpda. Acesso em 22 de abril de 2017.

PIRES, Ângela Monteiro. **Educação do Campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Educação em Direitos Humanos, v. 4).

POCHMANN, Márcio. Políticas públicas e situação social na primeira década do século XXI. In: SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo: Biotempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2015.

POULANTZAS, N. **O Estado o Poder o Socialismo**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

PUCCI, Bruno (org.). **Teoria crítica e educação** – a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo/EDUFISCAR, 1994.

RAICHELIS, Raquel. **Esfera Pública e Conselhos de Assistência Social**: caminhos da construção democrática. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. O controle social democrático na gestão e orçamento público 20 anos depois. CFESS. **Seminário Nacional O Controle Social e a Consolidação do Estado Democrático de Direito**. Brasília: CFESS, 2011.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. Educação Rural. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Nabuco, Expressão Popular, 2012.

ROCHA, Eliene Novaes. **Das práticas educativas às Políticas Públicas**: tramas e artimanhas pela Educação do Campo. 2014. 326 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, 2014.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. Formação de docentes para atuação nas escolas do campo: lições aprendidas com as escolas normais rurais. MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Izabel (orgs.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Editora Insular, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 24. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

ROMANO, Jorge O. Crise financeira e estratégias de desenvolvimento nacional. In: MOREIRA, Roberto José; BRUNO, Regina. (Orgs.). **Dimensões rurais de políticas brasileiras**. Rio de Janeiro: MauadX; Seropédica, RJ: Edur, 2010.

SADER, Emir. **Quando novos personagens entram em cena**: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANT' ANA, R. S; **Trabalho Bruto no Canavial**: questão agrária, assistência e Serviço Social. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SALVADOR, Evilásio. **Fundo Público e seguridade social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Daisy Maria dos. **A poeira, as pedras e a água**: o Programa Um Milhão de Cisternas em Tobias Barreto-SE, 2005, 113f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente). Universidade Federal de Sergipe, 2005.

SANTOS, Ariovaldo. Mundialização, educação e emancipação humana. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (orgs.). **Educação e luta de classes**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, Clarice Aparecida. Mesa Especial de Abertura. In: Brasil. **Uma política pública para a Educação no Campo**: seminário. Brasília: Câmara dos Deputados, 2004.

SANTOS, Clarice Aparecida (org.). **Educação do campo**: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica no Campo, 2008. (Coleção Por uma educação básica do campo, n. 7).

_____. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil**. Brasília: Liber Livro; Editora da UNB, 2012.

SANTOS, Graziela Nunes de Gois Andrade; GOIS, Magaly Nunes de Gois. Formação de educadores: objeto de discussão do Comitê Estadual de Educação do Campo de Sergipe (EDUCAMPO). In: **Anais do 7ª Encontro Internacional de Formação de Educadores e 8º Fórum Permanente de Inovação Educacional**. Aracaju/SE: UNIT, 2014.

SANTOS, L. R. S.; SANTOS, S. C. S. & GONÇALVES, A. V. O. **História de resistência e luta da mulher camponesa em Sergipe**. Disponível em: www.geografia.fflch.usp.br/inferior/laboratorios/agraria/.../artigos. Acesso em 22 de abril de 2017.

SANTOS, Marilene. **Educação do Campo uma política em construção: desafios para Sergipe e para o Brasil**. 2013. 302 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, 2013.

SANTOS, Jânio Ribeiro dos. **Classe multisseriada**: uma análise a partir de escolas do campo no município de Coronel João Sá/BA, 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, 2012.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. 3. ed ver. Campinas/SP: Autores Associados, 2000.

SCARPARO, Helena Beatriz Kochenborger; HERNANDEZ, Aline Reis Calvo. Políticas sociais no Brasil: as relações de dominação às minorias ativas. In: GUIMARÃES, Gleny Terezinha; EIDELWEIN, Karen (Orgs.). **As políticas sociais brasileiras e as organizações financeiras internacionais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de Movimentos Sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

SEGANFREDO, Kátia Aparecida. **Comitê Estadual de Educação do Campo**: a materialização da luta política no âmbito da Educação do Campo no Paraná. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, 2014.

SERGIPE. **Constituição Estadual**. Aracaju: Governo de Sergipe, Casa Civil, 1989.

_____. **Termo de referência nº 03/2010**: contratação de serviços de consultoria (pessoa jurídica) para elaboração do Plano de Desenvolvimento Social do Território Baixo São Francisco. Aracaju: PRONESE, 2010.

_____. **Resolução Normativa nº 3/2010 de 30 de setembro de 2010**. Aracaju: Conselho Estadual de Educação (CEE), 2010.

_____. **Portaria nº 2.614, de 1 de julho de 2015**. Dispõe sobre a Criação do Núcleo de Educação do Campo, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, e estabelece regras para seu funcionamento. Governo de Sergipe: SEED, 2015.

_____. **Lei nº 8.025, de 4 de setembro de 2015**. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação – PEE, e dá providências correlatas. Governo de Sergipe: Casa Civil, 2015. Disponível em: www.segrase.se.gov.br. Acesso em 7 de setembro de 2016.

SIMIONATO, Ivete. Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 41-41, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v12n1/06.pdf>. Acesso em 12 de fevereiro de 2017.

SILVA, Ademir Alves de. Política Social e Política Econômica. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 55. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, Ademir Alves da. **A gestão da seguridade social brasileira**: entre a política pública e o mercado. 3. ed. São Paulo: Cortez: 2010.

SILVA, Carolina Sanches Guizelin Galdino da. Crianças e adolescentes, sujeitos de quê? In: SOUZA, Donaldo Bello de (Org.). **Acompanhamento e controle social da educação**: fundos e programas federais e seus conselhos locais. São Paulo: Xamã, 2006.

SILVA, Ilse Gomes. **Estado, saúde e participação política**. São Paulo: Xamã, 2011.

SILVA, Maria do Socorro. Diretrizes operacionais para as escolas do campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais. In: BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro; BAPTISTA, Naidison de Quintela. **Educação rural: sustentabilidade do campo**. 2. ed. Feira de Santana/BA: MOC/SERTA/UEFS, 2005.

_____. Tentava de construir uma teoria pedagógica sistêmica para impregnar o mundo de sentido: Saber, Querer, Sentir e Poder. In: LUNAS, Alessandra da Costa; ROCHA, Eliene Novaes. (Orgs.). **Práticas pedagógicas e formação de educadores/as do campo**: caderno pedagógico da Educação do Campo. Brasília: Dupligráfica, 2010.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e; YASBEK, Maria Carmelita; GIOVANNI, Geraldo di. **A política social brasileira no século XXI**: a prevalência dos programas de transferência de renda. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Raimundo de Oliveira *et al.* **ENFOC**: repercussões de um jeito de ser escola. Brasília: Confederação dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, 2010. (Experiências Enfoc).

SILVA, Vini Rabassa da. Controle social de políticas públicas: uma reflexão sobre os resultados da pesquisa. In: PEDRINI, Dalila Maria; ADAMS, Telmo e SILVA, Vini Rabassa da. **Controle social de políticas públicas**: caminhos, descobertas e desafios, São Paulo: Paulus, 2007.

SIMIONATO, Ivete. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 78).

_____. **De recorrências e retrocessos**, 2004a. Disponível em: www.outrobrasil.net. Acesso em abril de 2014.

_____. **Questões pendentes na configuração de uma Política Social**: uma síntese, 2004b. Disponível em: www.ena.gov.br. Acesso em abril de 2014.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUZA, Claudia Moraes de. **Discursos intolerantes: o lugar da política na educação rural e a representação do camponês analfabeto**. Disponível em: www.historica.arquivoestado.sp.gov.br. Acesso em 10 de fevereiro de 2016.

SOUZA, Donaldo Bello de (Org.). **Acompanhamento e controle social da educação**: fundos e programas federais e seus conselhos locais. São Paulo: Xamã, 2006.

SOUZA, Donaldo Bello de. Os conselhos de acompanhamento e controle social: tendências municipais. In: SOUZA, Donaldo Bello de (Org.). **Acompanhamento e controle social da educação**: fundos e programas federais e seus conselhos locais. São Paulo: Xamã, 2006.

SOUZA, Gilberto P. de. Das luzes da razão a ignorância universal. In: COSTA, Áurea; NETO, Edgar; SOUZA, Gilberto. **A proletarianização do professor**: neoliberalismo na educação. 2. Ed. São Paulo: Sundermann, 2009.

_____. **A mercantilização da educação**. Disponível em: www.convergência.org, 2014. Acesso em novembro de 2015.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do Campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Educação e Movimentos Sociais do Campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. A educação do campo na investigação educacional: quais conhecimentos estão em construção? In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Izabel (orgs.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Editora Insular, 2010.

SOUZA, Marilsa Miranda de. A Educação do Campo no contexto da Amazônia. In: ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo et al (orgs.). **A educação na reforma agrária em perspectiva**: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

SOUZA, Maria Antônia de. **Análise crítica das decisões do judiciário sobre a Educação Superior para beneficiários da Reforma Agrária**. 2012. 112 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito). Universidade Tuiuti do Paraná, 2012.

TAFFAREL, Celi Zulke, JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos. Diretrizes curriculares para a educação do campo: uma contribuição ao debate. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (orgs.). **Escola e movimento social**: a experiência em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

TAFFAREL, Celi Zulke; MUNARIM, Antônio. Pátria Educadora e fechamento das escolas do campo: o crime continua. In: **Revista Pedagógica**, v. 17, n; 35, p. 41-51, maio/agosto, 2015.

TAFFAREL, Celi Zulke. Políticas públicas, educação do campo e formação de professores para a escola do campo. In: ALVARENGA, Márcia Soares; NASCIMENTO, Renato Emerson; NOBRE, Domingos; ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo (orgs.). **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores**: outras questões, outros diálogos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

TAVARES, Laura Soares. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Record, 2003. (Os porquês da desordem mundial. Mestres explicam a globalização);

TAVARES, Maria Trindade dos Santos; BORGES, Heloísa da Silva. O PRONERA como política para a Educação do Campo. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do Campo: epistemologia e a prática**. São Paulo: Cortez, 2012.

TAVARES, Maria da Conceição. **Destruição não criadora**: memórias de um mandato popular contra a recessão, o desemprego e a globalização subordinada. Rio de Janeiro: Record, 1999.

TEIXEIRA, Ana Cláudio Chaves. A atuação das Organizações não-governamentais: entre o estado e o conjunto da sociedade. In: DAGNINO, Evelina (Org). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TEIXEIRA, Elenaldo. **O local e o global**: limites e desafios da participação cidadã. São Paulo: Cortez; Recife: EQUIP; Salvador: UFBA, 2001

TELLES, Vera da Silva. A “nova questão social” brasileira. In: Revista Praga: estudos marxistas, n.º 6, setembro de 1998. São Paulo: HUCITEC, 1998.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, Rosa María. Melhora a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2. ed São Paulo: Instituto Lukács, 2012a.

_____. Educação e revolução. In: In: BERTOLDO, Edna, MOREIRA, Luciano Accioly Lemos, JIMENEZ Susana (orgs.). **Trabalho, Educação e Formação Humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012b.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

UFS. **Manual de Normas para a Elaboração de Dissertações e Teses do Núcleo de Pós-Graduação em Educação**. São Cristovão: Editora UFS, 2012.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Estado e miséria social no Brasil**: de Getúlio a Geisel - 1951 a 1978. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1985

_____. O Estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 56. São Paulo: Cortez, 1998.

VILAR, Joelma Carvalho; JESUS, Sônia Meire Azevedo Santos de. **La educación en los asentamientos de reforma agrária en el Estado de Sergipe – Brasil**. Mimeo.

WENDHAUSEN, Águeda. **O duplo sentido do controle social**: (des) caminhos da participação em saúde. Itajaí: Ed. UNIVALI, 2002.

WENDHAUSEN, Águeda; KLEBA, Maria Elisabeth (orgs.). **Conselhos gestores e empoderamento: vivenciais e potenciais da participação social na gestão pública**, Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

WERTHEIM, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz. **Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

YASBEK, Maria Carmelita. **Classes subalternas e assistência social**. 2. ed São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Terceiro setor e despolitização**. In. Revista Inscrita. Brasília: CFESS, julho de 2000.

[https:// alutadeclasses.wordpress.com](https://alutadeclasses.wordpress.com). **Neoliberalismo, privatização e mercantilização da educação superior no Brasil**, 2013.

SITES

www.a8se.com.br. Acesso em setembro de 2016

www.agenciaminas.mg.gov.br. Acesso em junho de 2016

www.agroecologia.org.br. Acesso em janeiro de 2015

www.al.se.gov.br. Acesso em novembro de 2016

www.andes.org.br. Acesso em abril de 2016

www.anped.org.br. Acesso em novembro de 2016

31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244. Acesso em abril de 2016

www.auditoriacidada.org.br. Acesso em abril de 2016

www.bbc.com. Acesso em abril de 2016.

www.bcb.gov.br. Acesso em janeiro de 2017

[www. brasil.elpais.com](http://www.brasil.elpais.com). Acesso em abril de 2017

www.br.undp.org. Acesso em janeiro de 2017

www.camara.org.br. Acesso em junho de 2016

www.cartadaeducacao.com.br. Acesso em maio de 2016

www.cartamaior.com.br. Acesso em maio de 2016

www.causoperaria.org.br. Acesso em junho de 2016

www.ceed.rs.gov.br. Acesso em julho de 2016

- www.cedes.unicamp.br. Acesso em fevereiro de 2016
- www.cfess.org.br. Acesso em novembro de 2016
- cienciaparaeducacao.org. Acesso em fevereiro de 2016
- www.cnte.org.br. Acesso em novembro de 2016
- www.convergencia.org. Acesso em maio de 2015
- www.deputadojoaodaniel.com.br. Acesso em novembro de 2016
- www.diagramaeditorial.com.br. Acesso em fevereiro de 2016
- www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Acesso em abril de 2016
- www.economiaoul.com.br. Acesso em janeiro de 2016
- educampodesergipe.blogspot.com.br. Acesso em novembro de 2016
- www.educampoparaense.com.br. Acesso em novembro de 2016
- emaberto.inep.gov.br. Acesso em abril de 2016
- www.enap.gov.br. Acesso abril de 2014.
- www.escolasempartido.org.br. Acesso em julho de 2016
- <https://espacoacademico.wordpress.com>. Acesso em julho de 2016.
- www.examebrasil.com.br. Acesso em maio de 2016
- www.faap.br. Acesso em janeiro de 2017
- www.fae.ufmg.br. Acesso em novembro de 2015
- www.fedesp.org.br. Acesso em novembro de 2013
- www.gazetadopovo.com.br. Acesso em setembro de 2016
- www.gepec.ufscar.br. Acesso em junho de 2016
- www.geografia.fflch.usp.br. Acesso em
- gv.pesquisa.fgv.br. Acesso em
- www.planejamento.gov.br. Acesso em 2016
- www.historica.arquivoestado.sp.gov.br. Acesso em fevereiro de 2016
- www.ide.mec.gov. Acesso em 2015 e 2016

- www.ifs.edu.br. Acesso em setembro de 2016
- www.impresanacional.gov.br. Acesso em junho de 2016
- www.incra.gov.br. Acesso em fevereiro de 2016
- www.inep.gov.br. Acesso em janeiro de 2015, 2016 e 2017
- www.mabnacional.or.br. Acesso em janeiro de 2015
- www.mda.gov.br/arquivos/PNRA_2004. Acesso em 2º14, 2015 e 2016
- www.mec.gov.br. Acesso em 2014, 2015, 2017 e 2017
- www.mst.org.br. Acesso em setembro de 2016
- www.nenoticias.com.br. Acesso em setembro de 2016
- www.pad.org.br. Acesso em janeiro de 2015
- www.palmares.gov.br. Acesso em junho de 2016
- www.planalto.gov.br. Acesso em 2014, 2015, 2106 e 2017
- portal.ufpel.edu.br. Acesso em setembro de 2016
- <http://portallscnoticias.blogspot.com.br>. Acesso em setembro de 2016
- www.promenino.org.br. Acesso em janeiro de 2015
- www.ocupetudo.org.br. Acesso em novembro de 2016
- www.outrobrasil.net. Acesso em abril de 2014
- www.pnud.org.br. Acesso em janeiro de 2016
- www.redebrasilatual.com.br. Acesso em novembro de 2016
- www.revistaeducacao.com.br. Acesso em setembro de 2016
- www.revistapoliticaspUBLICAS.ufma.br. Acesso em abril de 2016
- www.revistatpoi.org. Acesso em janeiro de 2017
- www.sdh.gov.br. Acesso em outubro de 2016
- www.seer.org.br. Acesso em abril de 2016
- www.segrase.se.gov.br. Acesso em setembro de 2016

www.territoriosdacidadania.gov.br. Acesso em março de 2015

www.tvebrasil.com.br. Acesso em fevereiro de 2016

web2.ufes.br/educacaodocampo. Acesso em abril de 2016

www.uff.br. Acesso em julho de 2016

www.uepg.br/olhardo professor. Acesso em

www.ufsm.br/ce/revista. Acesso em abril de 2016

www.ufpe.br/cead. Acesso em fevereiro de 2016

r1.ufrj.br/cpda. Acesso em abril de 2017

www.unafisco.org.br. Acesso em outubro de 2016

www.une.org.br. Acesso em novembro de 2016

www.ufs.br. Acesso em outubro de 2016

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com representação de universidades e movimentos sociais e sindicais com envolvimento histórico com a Educação do Campo

A presente entrevista tem a finalidade de contribuir com a construção da tese intitulada **“Repercussões da participação dos movimentos sociais e sindicais no controle social da Educação do Campo”**, exigência para conclusão do curso de doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e obtenção do título de doutor.

A tese tem por objetivo geral **“analisar as contradições na construção e efetivação de políticas públicas que se afirmam como contra hegemônicas na educação do campo, tendo como referência a participação dos movimentos sociais e sindicais nas instâncias de participação e controle social nos programas e projetos governamentais”**.

Neste sentido, convido você a participar desse processo, envolvendo-se na pesquisa de campo, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em anexo) e apresentação de respostas/reflexões para as questões abaixo.

Pesquisador responsável: Magaly Nunes de Gois

Nome do /a Entrevistado /a: _____

Instituição: _____

Cargo e/ou Função: _____

Local e data da entrevista: _____

1ª PARTE

1. Desde quando você participa da construção da política de Educação do Campo?
Por que você participa e como vem historicamente participando dessa política?
2. Existe relação da luta pela Educação do Campo e a luta por uma educação pública para todos os trabalhadores/as? Se sim, em que condições isso tem ocorrido?
3. Você vê alguma relação entre a Educação do Campo, o modelo de desenvolvimento e a reforma agrária? Quais?
4. O INCRA/MDA foi um dos órgãos que iniciou a construção da política defendida pelos/as trabalhadores/as mesmo em momentos difíceis do governo

FHC. Como você analisa a construção da política de Educação do Campo no INCRA e posteriormente no MEC?

5. Por que uma parte da Educação do Campo, especificamente o PRONERA, permanece no MDA, apesar da existência da SECADI e de uma coordenação nacional de Educação do Campo no âmbito do MEC, ministério responsável pela formulação, execução, monitoramento e avaliação da política de educação? Os/as trabalhadores/as rurais ganham ou perdem com essa realidade?
6. Existem diferenças entre a política de Educação do Campo nos governos FHC, Lula e Dilma? Se sim, quais e se essas diferenças foram capazes de ampliar as condições de acesso à educação dos/as trabalhadores/as rurais?
7. Você participa de fóruns em defesa da educação pública? O que acha desses fóruns?
8. Como você avalia o Plano Nacional de Educação (PNE) que foi aprovado em 2014 em relação ao direito à educação dos/as trabalhadores/as rurais? Houve avanços no que tange a Educação do Campo em relação aos planos anteriores? Quais?
9. Você está organizada por meio de (universidade, movimento social, movimento sindical) quais as estratégias de enfrentamento que tem realizado para garantir o direito à Educação do Campo?
10. Sabemos que a Educação do Campo já completou 16 anos de luta. Você é capaz de apontar avanços? Quais?
11. Quais os pontos críticos da Educação do Campo nestes 16 anos? Fale sobre eles.
12. Quais os desafios que estão postos para garantir o direito à educação por parte dos/as trabalhadores/as rurais?
13. Você considera que a Educação do Campo é uma política pública? Analise.

2ª PARTE:

Segundo o art. 8º, item IV, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o controle social da qualidade da educação escolar deve ocorrer por meio da participação da comunidade do campo.

As leituras que fiz dos documentos oficiais que normatizam a Educação do Campo, no âmbito federal e no estadual, especificamente do estado de Sergipe, não

localizei nenhum marco legal para a institucionalização do controle social na Educação do Campo, no entanto existem comitês e/ou fóruns em vários estados brasileiros.

1. De onde partiu a decisão e as orientações para a criação e o funcionamento dos mesmos? Qual é a base legal da existência? Como e porque eles foram criados? Que formatos eles possuem? Quem representa o Estado e a sociedade civil? Qual o sentido de existência deles? Qual é o papel do MEC/SECADI junto aos mesmos? Em que estágio se encontram?
2. Se existem no âmbito da política de educação instâncias de participação e controle social, a exemplo do Conselho Nacional de Educação (CNE), conselhos estaduais e municipais de educação (CEE e CME), por que foram criadas instâncias específicas para o controle social da Educação do Campo? As questões da Educação do Campo são discutidas nas instâncias de participação e controle social da Educação? A luta pela Educação do Campo não fica enfraquecida com essa realidade?
3. A Educação do Campo se constrói na luta dos movimentos sociais e sindicais do campo como estratégia da luta pela reforma agrária. Como você analisa a participação dos movimentos sociais e sindicais na construção da Educação do Campo no Brasil?
4. No âmbito das instâncias de participação e controle social da Educação do Campo de que forma os movimentos sociais e sindicais estão inseridos?
5. Até que ponto o envolvimento e a participação dos movimentos sociais e sindicais nas instâncias de participação e controle social da Educação e da Educação do Campo contribuem para a construção e efetivação de políticas públicas contra hegemônicas?
6. Como você vê a relação dos movimentos sociais, sindicais e das instâncias de participação e controle social da Educação do Campo com o Estado? Quais os níveis de participação dos movimentos sociais e sindicais na política de Educação do Campo?
7. Como o Estado, representado pelo MEC e MDA, os movimentos sociais e sindicais e as instâncias de participação e controle social vêm desenvolvendo suas atribuições e responsabilidades junto à Educação do Campo?

8. Os movimentos sociais e sindicais, o FONEC e os fóruns e comitês estaduais tem contribuído para a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo? Como?
9. O Estado e os movimentos sociais e sindicais têm considerado as diretrizes operacionais e os princípios definidos no marco legal da Educação do Campo quando do desenvolvimento de programas e projetos de Educação no e do campo?
10. As definições e decisões tomadas coletivamente pelos movimentos sociais e sindicais e Estado nas instâncias de participação e controle social são consideradas e postas em prática por esses sujeitos políticos? De que forma?
11. Quais possibilidades, limites e desafios encontrados pelos movimentos sociais e sindicais e instâncias de participação e controle social quando de suas ações junto à Educação do Campo?
12. O que deve ser feito para fortalecer as possibilidades, superar os limites e enfrentar os desafios inerentes a participação dos movimentos sociais e sindicais e as instâncias de participação e controle social junto a Educação do Campo?

APÊNDICE B – Questionário para os membros do Comitê Estadual de Educação do Campo de Sergipe (EDUCAMPO)

A presente entrevista tem a finalidade de contribuir com a construção da tese intitulada **“Repercussões da participação dos movimentos sociais e sindicais no controle social da Educação do Campo”**, exigência para conclusão do curso de doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e obtenção do título de doutor.

A tese tem por objetivo geral **“analisar as contradições na construção e efetivação de políticas públicas que se afirmam como contra hegemônicas na educação do campo, tendo como referência a participação dos movimentos sociais e sindicais nas instâncias de participação e controle social nos programas e projetos governamentais”**.

Neste sentido, convido você a participar desse processo, envolvendo-se na pesquisa de campo, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em anexo) e apresentação de respostas/reflexões para as questões abaixo.

Pesquisador responsável: Magaly Nunes de Gois

Nome do /a Entrevistado /a: _____

Instituição: _____

Cargo e/ou Função: _____

Local e data da entrevista: _____

1ª PARTE

1. Desde quando você participa da construção da política de Educação do Campo?
Por que você participa e como vem historicamente participando dessa política?
2. Existe relação da luta pela Educação do Campo e a luta por uma educação pública para todos os trabalhadores/as? Se sim, em que condições isso tem ocorrido?
3. Você vê alguma relação entre a Educação do Campo, o modelo de desenvolvimento e a reforma agrária? Quais?
4. O INCRA/MDA foi um dos órgãos que iniciou a construção da política defendida pelos/as trabalhadores/as mesmo em momentos difíceis do governo

FHC. Como você analisa a construção da política de Educação do Campo no INCRA e posteriormente no MEC?

5. Por que uma parte da Educação do Campo, especificamente o PRONERA, permanece no MDA, apesar da existência de uma coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo no âmbito do MEC/SECADI, ministério responsável pela formulação, execução, monitoramento e avaliação da política de educação? Os/as trabalhadores/as rurais ganham ou perdem com essa realidade?
6. Existem diferenças entre a política de Educação do Campo nos governos FHC, Lula e Dilma? Se sim, quais e se essas diferenças foram capazes de ampliar as condições de acesso à educação dos/as trabalhadores/as rurais?
7. Você participa de fóruns em defesa da educação pública? O que acha desses fóruns?
8. Como você avalia o Plano Nacional de Educação (PNE) que foi aprovado em 2014 em relação ao direito à educação dos/as trabalhadores/as rurais? Houve avanços no que tange a Educação do Campo em relação aos planos anteriores? Quais?
9. Você está organizada por meio de (universidade, movimento social, movimento sindical) quais as estratégias de enfrentamento que tem realizado para garantir o direito à Educação do Campo, além da participação no EDUCAMPO?
10. Qual sua visão sobre a Educação do Campo em Sergipe nos dias de hoje? Quais são os frutos gerados pelos programas e projetos em execução para os/as trabalhadores/as?
11. Você conhece alguma experiência de Educação do Campo em Sergipe? Em caso positivo, qual sua visão sobre estas experiências?
12. Sua formação se deu em um programa ou projeto de Educação do Campo? Qual? Como você avalia essa experiência?
13. Você tem conhecimento sobre o fechamento de escolas do campo em Sergipe e de como isso vem ocorrendo? Que pensa sobre isso? Esta questão é discutida no EDUCAMPO?
14. Sabemos que a Educação do Campo já completou 16 anos de luta, você é capaz de apontar avanços? Quais? Ainda existem pontos críticos? Quais? Que desafios

estão postos para garantir o direito à educação por parte dos/as trabalhadores/as rurais?

15. Você considera que a Educação do Campo é uma política pública? Analise.

2ª PARTE:

Segundo o art. 8º, item IV, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o controle social da qualidade da educação escolar deve ocorrer por meio da participação da comunidade do campo.

As leituras que fiz dos documentos oficiais que normatizam a Educação do Campo no âmbito federal e no estadual, especificamente do estado de Sergipe, não localizei nenhum marco legal para a institucionalização do controle social na Educação do Campo, no entanto existem comitês e/ou fóruns em vários estados brasileiros, incluindo o Comitê Estadual de Educação do Campo de Sergipe (EDUCAMPO).

1. De onde partiu a decisão e as orientações para a criação e o funcionamento do EDUCAMPO? Qual é a base legal de sua existência? Como e porque ele foi criado? Quem representa o Estado e os/as trabalhadores/as no EDUCAMPO? Qual o sentido de existência dele? Qual é o papel do MEC/SECADI junto ao EDUCAMPO?
2. Você tem informações sobre a existência de comitê e/ou fórum de Educação do Campo em outros estados? Em que estágio eles se encontram? Existe alguma articulação entre os comitês e fóruns estaduais de Educação do Campo?
3. Se existem no âmbito da política de educação instâncias de participação e controle social, a exemplo do Conselho Nacional de Educação (CNE), conselhos estaduais e municipais de educação (CEE e CME), por que foram criadas instâncias específicas para a participação e o controle social da Educação do Campo? As questões da Educação do Campo são discutidas nas demais instâncias de participação e controle social da Educação? A luta pela Educação do Campo não fica enfraquecida com essa realidade?
4. A Educação do Campo se constrói na luta dos movimentos sociais e sindicais do campo como estratégia da luta pela reforma agrária. Como você analisa a participação dos movimentos sociais e sindicais na construção da Educação do Campo em Sergipe?

5. Como você vê a relação dos movimentos sociais e sindicais e do EDUCAMPO com o Estado, representado pela SECADI, SEED e SME?
6. Como o Estado, representado pelo MEC e MDA, os movimentos sociais e sindicais e as instâncias de participação e controle social, a exemplo do EDUCAMPO, vêm desenvolvendo suas atribuições e responsabilidades junto à Educação do Campo?
7. Os movimentos sociais e sindicais e os comitês estaduais tem contribuído para a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo? Como?
8. O Estado e os movimentos sociais e sindicais têm considerado as diretrizes operacionais e os princípios definidos no marco legal da Educação do Campo quando do desenvolvimento de programas e projetos de Educação no e do campo?
9. As definições e decisões tomadas coletivamente pelo EDUCAMPO são consideradas e postas em prática pelos movimentos sociais e sindicais e Estado quando da concepção e implementação de programas e projetos de Educação do Campo? De que forma?
10. Quais possibilidades, limites e desafios encontrados pelos movimentos sociais e sindicais e EDUCAMPO quando de suas ações junto à Educação do Campo?
11. O que deve ser feito para fortalecer as possibilidades, superar os limites e enfrentar os desafios inerentes a participação dos movimentos sociais e sindicais e do EDUCAMPO junto a Educação do Campo?
12. Até que ponto o envolvimento e a participação dos movimentos sociais e sindicais nas instâncias de participação e controle social da Educação e da Educação do Campo contribuem para a construção e efetivação de políticas públicas contra hegemônicas?
13. Na pesquisa documental que fiz junto ao arquivo do EDUCAMPO Sergipe, verifiquei algumas situações instigantes que gostaria de entender:
 - a. Por que somente no quarto mandato, iniciado em 2014, uma entidade de representação dos/as trabalhadores/as assumiu a gestão do comitê? Por que os movimentos sociais e sindicais e as organizações não governamentais não se interessaram em participar da equipe gestora do

EDUCAMPO?

- b. Por que algumas organizações governamentais, a exemplo do INCRA e UFS, não governamentais (ACRANE) e movimentos sociais (movimento negro, MAB) não vêm participando das reuniões? O que está por trás dessa não participação? O EDUCAMPO é importante para as entidades que o compõe? A participação no EDUCAMPO, assim como nos demais conselhos, é institucional ou profissional?
- c. Será que a instituição da Resolução Normativa nº 3/2010 que fixa normas para a Educação do Campo no Sistema de Ensino do Estado de Sergipe está contribuindo para a ausência de algumas entidades/movimentos por entenderem que enquanto ente executivo, ele já cumpriu seu papel?
- d. O EDUCAMPO vem exercendo o controle social das ações da Educação do Campo, objeto e sentido de sua existência? De que forma?
- e. Para você o que é controle social?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com representação dos colegiados territoriais

A presente entrevista tem a finalidade de contribuir com a construção da tese intitulada **“Repercussões da participação dos movimentos sociais e sindicais no controle social da Educação do Campo”**, exigência para conclusão do curso de doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e obtenção do título de doutor.

A tese tem por objetivo geral **“analisar as contradições na construção e efetivação de políticas públicas que se afirmam como contra hegemônicas na educação do campo, tendo como referência a participação dos movimentos sociais e sindicais nas instâncias de participação e controle social nos programas e projetos governamentais”**.

Pesquisador responsável: Magaly Nunes de Gois

Nome do /a Entrevistado /a: _____

Instituição: _____

Cargo e/ou Função: _____

Local e data da entrevista: _____

Considerando que a Educação do Campo é um objeto de discussão dos Colegiados Territoriais; os colegiados territoriais contam com a participação de movimentos sociais e sindicais do campo, associações comunitárias, grupos de jovens e de mulheres, representação de professores /as, educandos /as; existe Câmara Técnica de Educação do Campo no âmbito de alguns colegiados, e; que segundo o art. 8º, item IV, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o controle social da qualidade da educação escolar deve ocorrer por meio da participação da comunidade do campo, convido você a participar desse processo, envolvendo-se na pesquisa de campo, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em anexo) e apresentação de respostas/reflexões para as questões abaixo.

1. Desde quando você participa da construção da política de Educação do Campo?
Por que você participa e como vem historicamente participando dessa política?
2. Existe relação da luta pela Educação do Campo e a luta por uma educação pública para todos os/as trabalhadores/as? Se sim, em que condições isso tem ocorrido?

3. Você vê alguma relação entre a Educação do Campo, o modelo de desenvolvimento e a reforma agrária? Quais?
4. Qual sua visão sobre a Educação do Campo em Sergipe nos dias de hoje? Quais são os frutos gerados pelos programas e projetos em execução para os/as trabalhadores/as?
5. Qual é a situação da Educação do Campo no território?
6. Você conhece alguma experiência de Educação do Campo no território e/ou no seu município? Em caso positivo, qual sua visão sobre estas experiências?
7. Sua formação se deu em um programa ou projeto de Educação do Campo? Qual? Como você avalia essa experiência?
8. Você tem conhecimento sobre o fechamento de escolas do campo no território e de como isso vem ocorrendo? Que pensa sobre isso? Esta questão é discutida no colegiado?
9. Sabemos que a Educação do Campo já completou 16 anos de luta, você é capaz de apontar avanços? Quais? Ainda existem pontos críticos? Quais? Que desafios estão postos para garantir o direito à educação por parte dos/as trabalhadores/as rurais?
10. Você considera que a Educação do Campo é uma política pública? Analise.
11. No que tange a participação dos movimentos sociais e sindicais e dos colegiados territoriais no controle social da Educação do Campo aponte: As possibilidades, os limites e os desafios encontrados quando de suas ações junto à Educação do Campo?
12. O que deve ser feito para fortalecer as possibilidades, superar os limites e enfrentar os desafios inerentes a participação dos movimentos sociais e sindicais e dos colegiados territoriais junto a Educação do Campo?
13. Até que ponto o envolvimento e a participação dos movimentos sociais e dos colegiados territoriais no controle social da Educação e da Educação do Campo contribuem para a construção e efetivação de políticas públicas contra hegemônicas?

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Estou sendo convidada a participar da Pesquisa **“Repercussões da participação dos movimentos sociais e sindicais no controle social da Educação do Campo”**, tendo como objetivo: **“analisar as contradições na construção e efetivação de políticas públicas que se afirmam como contra hegemônicas na educação do campo, tendo como referência a participação dos movimentos sociais e sindicais nas instâncias de participação e controle social nos programas e projetos governamentais”**. Estou ciente de que a minha participação no projeto implica nas respostas às questões apresentadas no roteiro de entrevista (em anexo), que servirão apenas para compor a referida pesquisa, sendo resguardado o sigilo da minha identidade no momento de exposição dos dados coletados. Sei que poderei me recusar a participar da sondagem e retirar meu consentimento a qualquer momento, sem haver necessidade de justificativa e que não sofrerei nenhum prejuízo em decorrência dessa atitude.

A pesquisadora responsável pelo referido Projeto de Pesquisa é a/o assistente social e doutoranda em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFS, Magaly Nunes de Gois, cujo telefone para contato é o (79) 9962-9599, (70) 19-1550, (79) 3232-1079 e (79) 3179-5088.

Estou segura/o de que a minha participação na pesquisa não implica em nenhum constrangimento profissional, como também não me trará nenhum risco moral, social, físico e/ou psicológico, não me submetendo a nenhuma situação de discriminação.

Enfim, após ter sido orientada/o quanto aos objetivos da pesquisa, ora realizada, manifesto meu livre consentimento em participar, estando plenamente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha colaboração, não havendo também nenhuma forma de ressarcimento financeiro.

Título do Projeto: **“Repercussões da participação dos movimentos sociais e sindicais no controle social da Educação do Campo”**

Nome da/o Participante: _____

RG _____ Data de Nascimento ____/____/____ Sexo: F [] M []

Endereço _____ nº _____ Bairro _____

Cidade _____ CEP: _____ Telefone(s): _____

Declarante e Sujeito da Pesquisa _____

APÊNDICE E – Sujeitos envolvidos na pesquisa

Nº	NOME	ENTIDADE	DATA
1	Eliene Novaes Rocha	CONTAG/UNB	19/9/2014
2	Antônio Munarim	UFSC	14/10/2014
3	Maria do Socorro Xavier Batista	UFPB	18/12/2014
4	Salomão Haje Mufareje	UFPA	18/12/2014
5	Mônica Castagna Molina	UNB	27/8/2015
6	Rubneuz Leandro de Souza	MST/Coletivo Nacional de Educação	11/4/2016
7	Amarize Soares Cavalcante	PRONESE/Membro do EDUCAMPO	4/4/2015
8	José Carlos Santos	Câmara Técnica de Políticas Públicas do Território Sul Sergipano/STTR e SEAGRI/Boquim	16/6/2015
9	Rafaela Alves	Comitê de Educação do Território Alto Sertão/MPA	19/6/2015
10	José Adérico Cruz do Nascimento	Câmara Técnica de Educação do Campo do Campo do Território Sertão Ocidental/MST	19/6/2015
11	Eder Theodoro dos Santos Gomes	SEED/Ex-membro do EDUCAMPO	24 e 29/6/2015
12	Ram Sashi Dórea Duarte	Assessor Gestão Social do Território Baixo São Francisco	25/6/2015
13	Edna Ferreira dos Santos	INCRA/Ex-membro do EDUCAMPO	26/6/2015
14	Hudson César Veiga Feitosa	CEE/Membro do EDUCAMPO	30/6/2015
15	Acácia Maria Feitosa Daniel	MST/Membro do EDUCAMPO	4/8/2015
16	Joilda Menezes de Aquino Eloi e Alex Federle do Nascimento	CDJBC/Membro do EDUCAMPO	6/8/2015
17	Lúcio Marcos Oliveira Santos	FETASE/Membro do EDUCAMPO	11/8/2015
18	Inês Martins Filho e Suelaine Rodrigues	MPA/Membro do EDUCAMPO	16/9/2015
19	Paulo César Lira Fernandes	SINTESE/Membro do EDUCAMPO	13/1/2016
20	Maria José da Silva Souza	SEED/Membro do EDUCAMPO	1/3/2016

APÊNDICE F – Comitês e Fóruns de Educação do Campo no Brasil²⁷⁶

ESTADO	ANO/INSTRUMENTO DE CRIAÇÃO	FORMA DE ORGANIZAÇÃO	COMPOSIÇÃO	OBJETIVOS/ATRIBUIÇÕES
AC	Criado em 2004	Fórum Estadual Permanente de Educação do Campo e da Floresta	CEE, INCRA, MOVIMENTOS SOCIAIS, ONGS, SEE, UFAC, UNDIME	Elaborar proposta de políticas públicas de Educação do Campo e da floresta, visando subsidiar o estado e municípios na implantação das diretrizes operacionais para a educação que se destina a essas populações
AL	Portaria 003/2005	Fórum Permanente de Educação do Campo	SECAD, SEE, GEDUC, GEE, UNDIME, UCME, UFAL, INCRA, SINTEAL, MLT, MST, ONGs	-
AP	Decreto estadual	Comitê Estadual de Educação do Campo	CEE, CPT, CUT, FETAGRI, GTA, INCRA, MAAP, RAEFAP, RURAP, SEED, SINSEPEAP, TALHER, UNDIME, UNIFAP	-
AM	Criado em 2004 Recriado em 2015, Portaria nº 301/2015, publicada no DOE de 15/5/15	Comitê Estadual de Educação do Campo	SEDUC, SDS, SEPRO, INCRA, UNDIME, UEA, UFA, ADCAM, IFAN, CPT, FETAGRI, CEE	Assessorar as Secretarias Municipais de Educação na formulação das Políticas Públicas da Educação do Campo; propor estratégias para garantir a qualidade da educação/Divulgar as Diretrizes e Estimular a criação de coord. Municipais

²⁷⁶ Quadro construído com informações colhidas junto ao EDUCAMPO/Sergipe; disponibilizadas pela Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo (CGPEC), Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais (DPECIRER), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Ministério da Educação (MEC), em 02 de março de 2015, por email; pelo Comitê Estadual de Educação do Campo do Maranhão, via email (abril de 2016); Relatório dos Seminários Regionais de Educação do Campo, realizados na Paraíba, tese Comitê Estadual da Educação do Campo: a materialização da luta política no âmbito da Educação do Campo no Paraná (2014) e em matérias publicadas na *internet*.

ESTADO	ANO/INSTRUMENTO DE CRIAÇÃO	FORMA DE ORGANIZAÇÃO	COMPOSIÇÃO	OBJETIVOS/ATRIBUIÇÕES
BA	Criado em 1999	Fórum	Movimentos sociais, sem a participação do poder público	-
CE	Portaria 19a/2006	Comitê Estadual de Educação do campo	-	-
DF	-	-	-	-
ES ²⁷⁷	Em 2007 foi instituído o GT de Trabalho para organizar o I Seminário Estadual de Educação do Campo, elaborar documento de referência para a criação do Comitê Estadual de Educação do Campo			Propor a construção de um espaço de discussão das práticas educacionais; criar grupos de estudo e pesquisa que promovam formação de professores /as autônomos, capazes de investigar práticas pedagógicas promovendo novas perspectivas teórico-metodológicas; estimular a pesquisa, a extensão e o desenvolvimento de uma prática pedagógica que alimente a discussão sobre Educação do Campo em contextos interculturais; ampliar a participação de indígenas, quilombolas, pescadores e outros coletivos oriundos dos movimentos sociais do campo de modo que propicie o diálogo e assegure a participação na construção de políticas públicas que conjuguem igualdade nas possibilidades de acesso, permanência e respeito aos conhecimentos produzidos e socializados fora do espaço das escolas.
	2008 - instituído o	Comitê Estadual de	15 membros, 6 do Estado e 9	Fortalecer a Educação do Campo por meio da

²⁷⁷ Informações coletadas no Relato de construção do Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo - <http://forumeja.org.br/es>, acessado em 27 de junho de 2016.

ESTADO	ANO/INSTRUMENTO DE CRIAÇÃO	FORMA DE ORGANIZAÇÃO	COMPOSIÇÃO	OBJETIVOS/ATRIBUIÇÕES
	Comitê Estadual de Educação do Campo	Educação do Campo	da sociedade civil - SEDU, MDA, UFES, Observatório dos Conflitos no Campo – UFES, FETAES, UNDIME, MPA, MST, Movimento dos Quilombolas e dos Indígenas, INCRA, RACEFFAES, MEPES, CECTCCMA, Comissões de Educação do Campo dos Territórios: Colatina, Caparaó e Montanhas e Águas, CEE	articulação e construção coletiva levando em conta a diversidade do campo capixaba; instituir um grupo permanente de pesquisa e fóruns de discussões de Educação do Campo; elaborar propostas político-pedagógicas próprias e apropriadas que atendam as diversidades do campo; participar da elaboração das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo no Estado do Espírito Santo; acompanhar junto ao poder público a efetivação de Políticas Públicas de Educação do Campo e articular junto aos órgãos competentes para que estes garantam espaços adequados para a Educação do Campo, partindo do princípio que este é um direito humano
GO	Instituído pela Portaria 1366/2006	Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás (CECEG)	FETAEG, CUT, Via Campesina Goiás; MMC, MPA, MST, CPT GO, CIMI, PJR, SPM, EFAGO, EFAORI, EFAU, EFA de Padre Bernardo, CENTAF, UNDIME, CNBB, INCRA, UFG, UCG, UEG, SEE, CEE, FETRAF-GO, MEC, SEAGRO, SINTEGO, IES, Movimento Terra Livre, MCP	Estabelecer uma rede estadual de acompanhamento das ações da educação do campo, promovendo a discussão e avaliação dos trabalhos, a fim de somar na luta pela melhoria da qualidade; motivar a criação e fortalecer os comitês municipais e regionais na promoção e execução de suas metas; coletar e criar banco de dados com as ações existentes no campo e para o campo, em Goiás, a fim de dar suporte para fortalecimento dessas; elaborar relatório analítico anualmente e estudos de casos de

ESTADO	ANO/INSTRUMENTO DE CRIAÇÃO	FORMA DE ORGANIZAÇÃO	COMPOSIÇÃO	OBJETIVOS/ATRIBUIÇÕES
				Educação do campo, com propostas de intervenção; sensibilizar os gestores, prestadores de serviços, sujeitos do campo sobre a situação da educação, visando à melhoria.
MA ²⁷⁸	Criado em 2007, vinculado à Supervisão de Educação do campo/SEDUC. Regimento Interno instituído via Portaria Estadual Nº 1.236, de 23 de setembro de 2013, emitida pela Secretaria de Estado da Educação/MA, em 03 de outubro de 2013. Portaria em Diário Oficial do Estado do MA para publicização dos representantes.	Comitê de Educação do Campo do Maranhão (CEEEC)	21 membros, 12 do poder público e 9 da sociedade civil Poder público: Secretaria Estadual de Educação/MA; Conselho Estadual de Educação/MA; Universidade Federal do Maranhão; Universidade Estadual do Maranhão; Instituto Federal Tecnológico do Maranhão; Instituto de Colonização e Terras do Maranhão; INCRA; Agência de Defesa Agropecuária do Maranhão; Agência Estadual de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural do Maranhão; Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social; IBAMA/MA; Secretaria de	Monitoramento, acompanhamento e proposição de políticas pública de educação do campo no MA

²⁷⁸ Informações fornecidas pela Coordenação Executiva Estadual CEEEC-MA

ESTADO	ANO/INSTRUMENTO DE CRIAÇÃO	FORMA DE ORGANIZAÇÃO	COMPOSIÇÃO	OBJETIVOS/ATRIBUIÇÕES
			<p>Estado do Meio Ambiente e Recursos Naturais; Secretaria de Estado da Agricultura Familiar.</p> <p>Sociedade civil: UNDIME; MST; Organização Mundial da Educação Pré-Escolar - Seccional MA; Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do MA (ACONERUQ); Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Maranhão (ARCAFAR/MA); União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão (UAEFAMA; Federação dos/as Trabalhadores/as na Agricultura no Estado do Maranhão; Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão (ASSEMA); Fórum de Educação e Diversidade Etnicorracial do Maranhão</p>	

ESTADO	ANO/INSTRUMENTO DE CRIAÇÃO	FORMA DE ORGANIZAÇÃO	COMPOSIÇÃO	OBJETIVOS/ATRIBUIÇÕES
			(FEDERMA)	
MG ²⁷⁹	Decreto Estadual nº 46.218, de 15 de abril de 2013, alterado pelo Decreto Estadual nº 46.233, de 30 de abril de 2013	Comissão Estadual de Educação do Campo	Representantes do poder público e da sociedade civil: Secretaria de Estado de Educação (SEE), Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores (Magistra), CEE-MG, Secretaria de Estado de Desenvolvimento e Integração do Norte e Nordeste de Minas Gerais (Sedinor), Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Seapa), Secretaria de Estado de Trabalho e Desenvolvimento Social (Sedese), Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural de Minas Gerais (Emater), Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Undime/MG,	Propor a Secretaria Estadual de Educação as diretrizes operacionais para Educação do Campo, no âmbito do Estado

²⁷⁹ Dados coletados, em 27 de junho de 2016, no site: mwww.agenciaminas.mg.gov.br

ESTADO	ANO/INSTRUMENTO DE CRIAÇÃO	FORMA DE ORGANIZAÇÃO	COMPOSIÇÃO	OBJETIVOS/ATRIBUIÇÕES
			Federação dos Trabalhadores/as na Agricultura do Estado de Minas (Fetaemg), Federação das Comunidades Quilombolas do Estado de Minas Gerais, MST/Setor Educação Estadual CPT, Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (Ameffa), UFMG, Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Uncme/MG	
MS	Resolução/SED nº 1507 de 18/09/2001.	Comitê de Educação Básica do Campo	MST, FETAGRI, CPT, MMC, COAAMS, FAF, UND IME, INCRA, CNBB, UEMS, SED, CEE, UFMS, C UT.	Acompanhar o atendimento educacional realizado nas comunidades do meio rural; Valorizar a cultura camponesa, respeitando as diversas atividades que as mesmas realizam no campo; Subsidiar o debate de questões pertinentes à educação básica do campo; propor políticas de formação de professores do campo; propor a oferta do Ensino Médio nas comunidades camponesas; denunciar o descumprimento da legislação vigente em relação à Educação Básica do Campo; acompanhar a execução de atividades da SED

ESTADO	ANO/INSTRUMENTO DE CRIAÇÃO	FORMA DE ORGANIZAÇÃO	COMPOSIÇÃO	OBJETIVOS/ATRIBUIÇÕES
				no tocante à implementação de ações voltadas para a Educação do Campo.
MT	Instituído em 2004 e substituído pelo Comitê Interinstitucional Permanente da Educação do Campo, regulamentado pela Portaria 145/2006	Comitê Interinstitucional Permanente da Educação do Campo	AI, CEE, CEEI, CPT, FETAGRI, INCRA, MAB, MMC, MPA, MST, SEDER, SEDUC, SINTEP, SENCITEC, UFMT, UNDIME, UNEMAT	Discutir, propor, acompanhar e avaliar as políticas públicas de Educação do Campo em Mato Grosso.
PA	-	Fóruns Estadual e Regionais Paraense de Educação do Campo	AMAM, AMAT, AMBAT, AMBEL, AMUCAN, AMUNEP, AMUT, ARCAFAR/PA, CÁRITAS, CEDECA, CEDENPA, CIFOR, CIMI, CNBB, CODESEI, COIMP, DFA, ECRAMA/SANTA LÚZIA DO PARÁ, EMATER/COTEC, EMBRAPA, ESCOLA DENSA, FASE, FANEP, FAOR, ATA/EFA FETAGRI, FETRAF, FVPP, INSTITUTO AMAS, Instituto Ajuri, INCRA, INCRA, MEC, MDA, MOCAMBO MPEG, MMNEPA, ONG, PJR, SAGRI, SEDUC, SINTEPP,	Elaborar, implementar, fortalecer e consolidar políticas públicas educacionais voltadas para as populações do campo, comprometidas com o desenvolvimento rural com sustentabilidade econômica e ambiental; o fomento à implementação, dinamização e consolidação de propostas curriculares sintonizadas com os desafios da realidade do campo, do mundo do trabalho e da cultura local; propor ações em defesa da educação do campo em nível local, estadual, regional e nacional; promover o intercâmbio de experiências e de ações implementadas voltadas para a educação do campo e do desenvolvimento rural sustentável econômica e ambientalmente; realizar conferências, seminários, mesas redondas e eventos similares, visitas de campo, objetivando socializar, difundir e intercambiar políticas públicas, conhecimentos e

ESTADO	ANO/INSTRUMENTO DE CRIAÇÃO	FORMA DE ORGANIZAÇÃO	COMPOSIÇÃO	OBJETIVOS/ATRIBUIÇÕES
			<u>UEPA, UFPA, UFRA, UNDIME, UNICEF.</u>	experiências de educação do campo afinadas com os princípios, objetivos e finalidades do Fórum Paraense de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural.
PB ²⁸⁰	Em 2005 por portaria estadual 2011 – retomada das atividades com aprovação do regimento e as atribuições do Comitê, após paralisação no período de 2009 a 2011	Comitê Executivo Estadual de Educação do Campo da Paraíba	19 membros, 12 da sociedade civil e 7 do poder público - ASA, Centro de Apoio Operacional às Promotorias da Educação (CAOP), CPT, Coordenação Estadual de Comunidades Negras e Quilombolas; FETAG, Memorial Ligas Camponesas, MAB, MST, Organização do Professores Indígenas da Paraíba, Rede de Educação do Território da Borborema, RESAB, SEE, Secretaria de Estado do Desenvolvimento Agropecuário e da Pesca (SEDAP), Sindicato dos Trabalhadores/as em Educação do Estado da Paraíba (SINTEP), UNDIME, UFPB, UEPB, UFCG	Articular as secretarias estadual e municipais de Educação, outros órgãos públicos e movimentos sociais do campo na formulação e implementação de políticas públicas de Educação do Campo; subsidiar a elaboração das diretrizes gerais para a política de Educação do Campo no âmbito do estado da Paraíba; acompanhar a operacionalização de programas, projetos e experiências de Educação do Campo no estado da Paraíba; auxiliar na divulgação dos fundamentos básicos teóricos e legais da Educação do Campo e as publicações sobre a temática; sugerir temáticas de estudos e pesquisas sobre Educação do Campo, contribuindo para maior compreensão do paradigma da Educação do Campo, em construção; subsidiar o planejamento e participar do processo de formação continuada de educadores, em Educação do Campo; assessorar órgãos normativos no âmbito estadual e municipal na

²⁸⁰ Informações retiradas do Relatório dos Seminários Regionais de Educação do Campo, realizados em 2013.

ESTADO	ANO/INSTRUMENTO DE CRIAÇÃO	FORMA DE ORGANIZAÇÃO	COMPOSIÇÃO	OBJETIVOS/ATRIBUIÇÕES
				definição de normas complementares em Educação do Campo; participar da elaboração/revisão do Plano Estadual de Educação; apoiar a realização de eventos de Educação do Campo
PE	Portaria da SEDUC 8.33/2006	Comitê Pernambucano de educação do campo	22 membros, 8 do Estado e 15 da Sociedade civil - AMUPE, ASA, CAATINGA, CEE, CENPEC, CECA, ACIPIPE, CPT, FETAPE, INCRA, MEC, MST, RESAB, SEUC, SERTA, SINTEPE, UFPE, UFRPE, UNCME, UNICAP, UNDIME, UPE	Promover a discussão, o debate e o aprofundamento das questões relacionadas á educação do campo, apoiar experiências não formais de aprendizagem ligadas do trabalho do campo, colaborar na formulação das diretrizes estaduais para a educação do campo, articular ações necessárias á implantação de programas para a educação do campo com órgãos públicos, instituições privadas, movimentos sociais e entidades da sociedade civil organizada, opinar acerca das iniciativas governamentais e não governamentais voltadas á educação popular do campo, analisar todas as ações
PI	Decreto Nº 13.914 de 3 de novembro de 2009	O Decreto institui a criação da Comissão Estadual de Educação do Campo	SEC, UNDIME, Fórum Estadual de EJA, MEB, Representante da Educação no Campo, Educação e Diversidade; UESPI	Realizar planejamento estratégico territorial, articulando às ações de alfabetização as de Educação de Jovens e Adultos, subsidiado pelas informações e dados consolidados pelo Comitê Estadual de Informações; validar os parâmetros, objetivos e procedimentos para coleta dos dados e informações sobre alfabetização e Educação de Jovens e Adultos de responsabilidade do Comitê Estadual;

ESTADO	ANO/INSTRUMENTO DE CRIAÇÃO	FORMA DE ORGANIZAÇÃO	COMPOSIÇÃO	OBJETIVOS/ATRIBUIÇÕES
				fomentar a criação de Comitês Gestores locais do Programa Brasil Alfabetizado em cada município; realizar interlocução junto à Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA); realizar acompanhamento com frequência, às ações de Alfabetização e Educação de jovens, adultos e idosos no território; promover articulação com o Conselho Estadual de Educação.
PR ²⁸¹	2005	Comitê Provisório de Educação do Campo	O grupo de discussão da Educação do Campo é composto por 12 representantes governamentais e 12 das Entidades e Movimentos Sociais do Campo.	-
	2009	Comitê Estadual de Educação do Campo	24 membros, 12 do poder público e 12 da sociedade civil Poder público UNDIME, CEE, Secretaria de Estado da Agricultura e Abastecimento, Universidade Federal Fronteira Sul, UFPR/Setor Litoral,	“[...] Criação de um espaço institucional de diálogo, avaliação e planejamento permanente de políticas públicas voltadas à realidade dos sujeitos do campo”, com caráter consultivo (SEGRANFREDO, 2014, p.99).

²⁸¹ Informações obtidas em SEGRANFREDO, Kátia Aparecida. **Comitê Estadual de Educação do Campo:** a materialização da luta política no âmbito da Educação do Campo no Paraná. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, 2014.

ESTADO	ANO/INSTRUMENTO DE CRIAÇÃO	FORMA DE ORGANIZAÇÃO	COMPOSIÇÃO	OBJETIVOS/ATRIBUIÇÕES
			<p>UNOESTE/Campus Cascavel, UNOESTE/Campus Foz do Iguaçu, Universidade Federal de Maringá, Universidade Federal de Ponta Grosso, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual do Paraná, Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão, Universidade Estadual do Centro Oeste/Campus Gaurapuava e MDA</p> <p>Sociedade civil</p> <p>Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, Articulação Sudoeste por uma Educação do Campo, Associação de Estudos, Orientação e Assessoria Rural (ASSESSOAR), Associação das Famílias de Trabalhadores/as Rurais de Pinhão (AFATRUP), Associação Imbuia de Pesquisa (ASSIMP), Associação Regional das Casas Familiar Rurais</p>	

ESTADO	ANO/INSTRUMENTO DE CRIAÇÃO	FORMA DE ORGANIZAÇÃO	COMPOSIÇÃO	OBJETIVOS/ATRIBUIÇÕES
			(ARCAFAR), Centro de Apoio Missionário ao Campesinato (CAMPO), Centro de Desenvolvimento da Juventude Rural (CEDEJOR), CPT, Conselho de Desenvolvimento Territorial Cantuquiriguaçu, Cooperativa Central da Agricultura Familiar Integrada do Paraná (COOPAFI), Federação dos Trabalhadores/as Rurais da Agricultura Paranaense (FETAEP), Federação dos Trabalhadores/as na Agricultura na Região Sul (FETRAF/SUL), Fundação para o Desenvolvimento Econômico Rural da Região Centro Oeste do Paraná (RURECO), MAB, Movimento das Mulheres Camponesa (MMC), MPA, MST, Rede Puxirão dos Povos e Comunidades Tradicionais do Paraná, Sindicato dos Trabalhadores/as em	

ESTADO	ANO/INSTRUMENTO DE CRIAÇÃO	FORMA DE ORGANIZAÇÃO	COMPOSIÇÃO	OBJETIVOS/ATRIBUIÇÕES
			Educação Pública da Paraná (APP Sindicato), Território da Cidadania Norte Pioneiro, Território Ilha Grande, União das Cooperativas da Agricultura Familiar e Economia Solidária (UNICAFIS).	
	2010 – recriação do Comitê	Comitê Estadual da Educação do Campo – vinculado ao Departamento da Diversidade da Secretaria Estadual de Educação	26 membros, 13 do poder público e 13 da sociedade civil	Apoiar experiências não formais e informais de aprendizagem ligadas ao trabalho no e do campo; articular ações necessárias à implantação de programas para a Educação do Campo com órgãos públicos, instituições privadas, movimentos sociais e entidades da sociedade civil organizada; propor estratégias para garantir a qualidade do ensino, respeito a diversidade, o acesso e a permanência da educação aos povos do campo; estimular a criação de núcleos municipais para acompanhar o desenvolvimento das políticas públicas no âmbito da Educação do Campo; propor, decidir e acompanhar políticas públicas subsidiando o debate e as questões pertinentes à educação no e do campo; sugerir, acompanhar e pautar a ampliação do orçamento e sua aplicação e destinação às ações específicas para a educação no e do campo; realizar o controle social da aplicação

ESTADO	ANO/INSTRUMENTO DE CRIAÇÃO	FORMA DE ORGANIZAÇÃO	COMPOSIÇÃO	OBJETIVOS/ATRIBUIÇÕES
				e execução das legislações vigentes sobre a Educação do Campo, acionando as autoridades / órgãos competentes, no caso de irregularidades. (Regimento Comitê Estadual de Educação – cap. IV) (SEGANFREDO, 2014, p. 113)
RJ	-	Comitê Estadual de Educação do Campo	-	-
RN	Decreto nº 18.710, de 25 de novembro de 2005	Comitê Gestor de Educação do Campo do Rio Grande do Norte	SECD, CEE, UERN, UFRN, FETARN, FETRAF, MST, ARQUIDIOCESE, UNDIME, CUT, CEFET, INCRA, SEARA EMATER, ESCOLA AGRÍCOLA DE JUNDIAÍ, UFERSA, FUNASA, IBAMA, MEC	Articular as ações necessárias com as instituições afins para a implantação da Educação do Campo; implementar as propostas da Carta do Rio Grande do Norte, aprovada pelo I Seminário Estadual de Educação do Campo, realizado no período de 27 a 29 de abril de 2005 em Natal/RN; participar da elaboração da Política Nacional Educação do Campo; elaborar as Diretrizes Municipal e Estadual para Educação do Campo.
RO ²⁸²	-	Comitê Estadual de Educação do Campo	-	-
RR	-	Comitê Estadual de Educação do Campo	-	-
RS	Portaria 161/2006	Comitê Estadual de Educação Rural/ do	SEC DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, SECAD,	Propor, acompanhar e assessorar a educação rural de ensino formal e não formal

²⁸² Informação coletada em 27 de junho de 2016 no site: www.seduc.ro.gov.br. A matéria divulgava a realização do IV Seminário Estadual de Educação do Campo, promovido do Governo do Estado, através da SEDUC, em parceria com o Comitê Estadual de Educação do Campo

ESTADO	ANO/INSTRUMENTO DE CRIAÇÃO	FORMA DE ORGANIZAÇÃO	COMPOSIÇÃO	OBJETIVOS/ATRIBUIÇÕES
		Campo	CGEC, CEED, SAA/RS, FAMURS, UNDIME/RS, EMATER/RS, SICREDI/RS, SENAR/RS, FERAG/RS, ARCARA/RS, SUEPRO, UFRGS, UERGS, INST S MIGUEL Atualmente é composto por 28 membros, 12 do Estado e 16 da Sociedade civil	desenvolvido junto às escolas da rede publica; apoiar e divulgar práticas experiências de educação rural/do campo; garantir que as parcerias construídas no comitê sejam estendidas às regiões e aos municípios para a realização de eventos e atividades de educação rural/do campo; contribuir na construção da política publica de educação rural/do campo desenvolvida pela secretarias de estado da educação, através do departamento pedagógico/ espaço de diversidade; garantir a participação através dos membros parceiros dos técnicos, agricultores professores, alunos, entidades universitárias que tenham envolvimento com a educação rural nas ações promovidas nas regiões e municípios; participara da construção de propostas de elaboração de metodologia, conteúdos e materiais didático-pedagógica que contemplem a diversidade das demandas para as escolas rurais /do campo.
SP	-	-	-	-
SC	Decreto nº. 1.326, de 23/12/200. Em 2008 foi instituído o FOCEC	Comitê Executivo da Educação do Campo Fórum Catarinense de Educação do campo	CGEC, CEE, SED, SAR, UFSC; UDESC, FETAESC, UNDIME, ACAFE, ARCAFAR/SUL, MPA, MST, MAB, MMC, CITEC, Fórum Catarinense de Educação do	Propor políticas públicas para a Educação do Campo; articular as ações em conjunto, Ministério da Educação, Secretarias Estadual e Municipais de Educação, visando à implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do

ESTADO	ANO/INSTRUMENTO DE CRIAÇÃO	FORMA DE ORGANIZAÇÃO	COMPOSIÇÃO	OBJETIVOS/ATRIBUIÇÕES
			Campo.	campo; viabilizar a articulação entre as diferentes entidades, órgãos e instituições que atuam na Educação do Campo; apoiar e acompanhar a implantação da política de Educação do Campo
SE	Instituído em 2005. Regimento Interno	Comitê Estadual de Educação do campo	21 membros, 10 do poder público e 11 da sociedade civil Instituições públicas: SEED, INCRA, IFS, EMDAGRO, CEE, PRONESE/SEAGRI, Delegacia do MDA, UFS, SEIDS/CEJUV e UNDIME. Organizações da Sociedade Civil: MST, FETASE, MPA, SINTESE, FPEJA, UNCME, CDJBC, FDJBC, Associação Cultural Raízes Nordestinas, Comunidades Maranduba e Queimadas, AMEFAL, ICEFASE. – A composição dos membros deste Comitê poderá ser ampliada desde que: exista solicitação oficial ou convite do próprio Comitê; apresente relato de experiência /as	Elaborar, aprovar e rever o seu Regimento Interno, no todo ou nas partes, quando se fizer necessário; elaborar e aprovar seu plano de trabalho anual; divulgar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação do Campo; assessorar as Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios, na formulação das Políticas Públicas da Educação do Campo; propor estratégias para garantir a qualidade do ensino, respeito à diversidade e acesso à educação aos povos que vivem no campo; estimular a criação de coordenações ou comissões municipais para acompanhar as ações das Secretarias Municipais de Educação nas escolas do campo. Articular a organização de fóruns, encontros e/ou seminários para reflexão – ação das questões relativas à educação do campo; elaborar propostas e listar demandas para a educação do campo e encaminhar para a SEED e SECAD/MEC; participar por meio de representação do processo de elaboração do Plano Estadual de Educação – PEE; participar como convidado

ESTADO	ANO/INSTRUMENTO DE CRIAÇÃO	FORMA DE ORGANIZAÇÃO	COMPOSIÇÃO	OBJETIVOS/ATRIBUIÇÕES
			relativas /as à Educação do Campo destacando as suas atividades em consonância às Diretrizes Nacionais da Educação do Campo	especial dos eventos relacionados à educação do campo promovidos por ONGs, movimentos sociais, sindicatos, secretarias de educação e outros órgãos.
TO	Criado em 2004	Fórum de Educação do Campo	MAB, UFT, SEDUC	-

APÊNDICE G - Relação categorias de conteúdo e entrevistas

Nº	CATEGORIAS	ENTREVISTAS	
		SUJEITOS	QUESTÕES
1	Formulação da política pública de educação e de Educação do Campo	Professores de universidades, representantes de movimentos sociais e sindicais	1, 2, 6, 8 e 13
		Membros do EDUCAMPO	1, 2, 6, 8 e 15
		Representantes dos colegiados territoriais	1, 2 e 10
2	Educação do Campo e Reforma Agrária	Professores de universidades, representantes de movimentos sociais e sindicais e membros do EDUCAMPO	3, 4 e 5
		Representantes dos colegiados territoriais	3
3	Trajetória e conteúdo da Política de Educação e da Educação do Campo	Professores de universidades e representantes dos movimentos sociais e sindicais	10, 11 e 12
		Membros do EDUCAMPO	14
		Representantes dos colegiados territoriais	9
4	Educação do Campo em Sergipe	Membros do Educampo	10, 11, 12 e 13 (1ª parte do roteiro de entrevista); 1, 4, 8 e 9 (2ª parte do roteiro de entrevista)
		Representantes dos colegiados territoriais	4, 5, 6, 7 e 8
5	Participação e controle social	Professores de universidades e representantes de movimentos sociais e sindicais	7 e 9 (1ª parte do roteiro de entrevista); 1 a 12 (2ª parte do roteiro de entrevista)
		Membros do EDUCAMPO	7 e 9 (1ª parte do roteiro de entrevista); 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12 e 13 (2ª parte do roteiro de entrevista)
		Representantes dos colegiados territoriais	11, 12 e 13

FONTE – Roteiros de entrevistas e questionário (**Apêndices A, B e C**)

Org.: GOIS, Magaly Nunes

APÊNDICE H – Cursos de Pós-Graduação em Educação do Campo²⁸³

Nº	IES	CURSO	VINCULO		MODALIDADE	
			PÚBLICO	PRIVADO	PRESENCIAL	EAD
1	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Mestrado Profissional em Educação do Campo	X		X	
2		Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial	X		X	
3	Instituto Federal do Pará	Especialização em Educação do Campo	X			X
4	Universidade Estadual de Montes Claro	Especialização em Educação do Campo	X		X	
5	Universidade Federal da Fronteira Sul	Especialização em Educação do Campo	X		X	
6	Faculdade Eficaz – Maringá	Especialização em Educação do Campo, Indígena e Quilombola		X		X
7	Centro Universitário Tupy (Santa Catarina)	Especialização em Educação do Campo		X		X
8	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Especialização em Educação do Campo	X			X
9	Dimensão Faculdade	Especialização em Diversidade Escolar – Comunidades Quilombolas, Indígena e Educação do Campo		X		X
10	Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Especialização em Educação do Campo – Saberes da Terra	X		X	
11	UCAMPROMINAS ²⁸⁴	Especialização em Educação do Campo		X		X
12	Grupo de Educação CENSUPEG ²⁸⁵	Especialização em Educação do Campo com ênfase em Educação Integral		X		X

²⁸³ Quadro construído com base em pesquisas feitas nos *sites* das IES, em 24 de julho de 2016.

²⁸⁴ Junção da Universidade Cândido Mendes com o Instituto Pró Minas.

Nº	IES	CURSO	VINCULO		MODALIDADE	
			PÚBLICO	PRIVADO	PRESENCIAL	EAD
13	Universidade Federal do Vale do São Francisco	Especialização em Educação do Campo – PRONERA	X		X	
14	Instituto Federal do Amazonas	Especialização em Educação do Campo	X		X	
15	Universidade Federal de Uberlândia	Especialização em Educação do Campo	X		X	
16	Universidade Federal do Maranhão	Especialização em Formação em Educação do Campo	X			X
17	Universidade Estadual do Amazonas	Especialização em Educação do Campo com ênfase no Projovem Campo – Saberes da Terra	X		X	
18	Universidade Federal do Pampa	Especialização em Educação do Campo	X		X	
19	Instituto Federal de Santa Catarina	Especialização em Educação do Campo	X		X	
20	Universidade Federal de Goiás	Especialização em Educação do Campo	X		X	
21	Universidade Federal do Paraná – Litoral	Especialização em Educação do Campo	X			X
22	Grupo Multivix – Espírito Santo	Especialização em Educação do Campo		X		X
23	Universidade de Brasília	Especialização em Educação Ambiental e Educação do Campo	X		X	
24	Universidade Federal do Tocantins – Campus Arraias	Especialização em Educação do Campo	X		X	
25	Faculdade de Pinhais - Paraná	Especialização em Educação do Campo		X	X	
26	Universidade Federal do Espírito Santo	Especialização em Educação do Campo	X			X
27	Universidade do Estado da Bahia	Especialização em Educação do Campo	X		X	

²⁸⁵ Centro Nacional de Ensino Superior, pesquisa, extensão, graduação e pós-graduação - Joinville, Santa Catarina.

Nº	IES	CURSO	VINCULO		MODALIDADE	
			PÚBLICO	PRIVADO	PRESENCIAL	EAD
28	Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná	Especialização em Educação do Campo – Fundamento e prática das áreas do conhecimento	X		X	
29	Universidade Estadual de Roraima	Especialização em Educação do Campo e suas metodologias de Ensino	X		X	
30	Instituto de Educacional Malipe – Paraná	Especialização em Educação do Campo		X	X	
31	Faculdade São Brás – Paraná	Especialização em Educação do Campo		X		X
32	Universidade Brás Cubas – Paraná	Especialização Docente em Educação do Campo		X		X
33	Instituto Federal da Bahia – Campus Serrinha	Especialização em Educação do Campo	X			X
34	Faculdade XV de Agosto – Socorro/SP	Especialização em Educação do Campo		X	X	
35	UNESP – Campus Presidente Prudente/PRONERA	Especialização em Desenvolvimento Territorial, Trabalho, Educação do Campo e Saberes Agroecológicos	X		X	
36	Universidade Federal de Santa Maria	Especialização em Agricultura Familiar e Educação do Campo	X		X	
37	Instituto Graduante – Minas Gerais	Especialização em Educação do Campo		X		X
38	Universidade Federal da Paraíba	Especialização em Educação do Campo	X			X
TOTAL			26	12	22	16

FONTE – Sites da IES em 24 de julho de 2016
 Org.: GOIS, Magaly Nunes

Apêndice I - Resolução sobre a Educação do Campo por região e estado

REGIÃO	ESTADO	INTRUMENTO	Nº	OBJETIVO
Centro-Oeste	Goiás	Lei	18.320/2013	Institui a Política Estadual de Educação do Campo
	Mato Grosso	Resolução	126/2003	Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Mato Grosso
	Mato Grosso do Sul	Resolução	7.111/2003	Dispõe sobre o funcionamento da educação básica nas escolas do campo no sistema de Ensino
Nordeste	Alagoas	Resolução	040/2014	Dispõe sobre a regulamentação da oferta da Educação do Campo no Sistema Estadual de Educação de Alagoas
	Bahia	Resolução	103/2015 ²⁸⁶	Dispõe sobre a oferta da Educação do Campo no sistema estadual de ensino
	Ceará	Resolução	426/2009	Regulamenta a Educação Básica nas Escolas do Campo
		Resolução	382/2003	Normatiza a criação e o financiamento de escolas indígenas.
	Paraíba	Resolução	207/2003	Fixa normas para a organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas
	Pernambuco	Resolução	02/2009	Institui as diretrizes, normas e princípios para a educação básica e suas modalidades de ensino nas escolas do campo que integram o sistema de educação
	Maranhão	Resolução	104/2011	Estabelece normas para a Educação Básica e a Educação Profissional Técnica de nível médio nas escolas do campo do sistema estadual de ensino
	Sergipe	Resolução	03/2010	Fixa normas para a Educação

²⁸⁶ Apesar da resolução ser de setembro de 2015, foi homologada e publicada em janeiro e fevereiro de 2016.

REGIÃO	ESTADO	INTRUMENTO	Nº	OBJETIVO
				do Campo no Sistema de Ensino do Estado de Sergipe a serem observadas nos projetos das instituições que integram o Sistema Estadual de Ensino.
Norte	Acre	Resolução	243/2009	Estabelece as diretrizes, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo no estado do Acre, ampliando e incorporando, no que couber a resolução CEE/AC nº 30/2006
	Amapá	Resolução	091/2014	Fixa normas para a criação e funcionamento das instituições de educação indígena, no âmbito da educação básica
Sudeste	Minas Gerais		2.820/2015	Institui as diretrizes para a educação básica nas escolas do campo
Sul	Rio Grande do Sul		329/2015	Altera a resolução CEED nº 320/2012, no que se refere a concessão de funcionamento de curso nas escolas do campo, indígenas e quilombolas
	Paraná		4.783/2010	Institui a Educação do Campo como política educacional com vista à garantia e a qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da educação básica

FONTE – Sites das SEDUCs e CEEs, 2016

Org.: GOIS, Magaly Nunes

APÊNDICE J – Assuntos Discutidos e Deliberações – Junho 2005 a Dezembro 2015

ASSUNTOS	DELIBERAÇÕES
FUNCIONAMENTO DO EDUCAMPO	
Natureza do EDUCAMPO	Formação de comissão para analisar as possibilidades de legalização jurídica e formal do EDUCAMPO; contato com a assessoria jurídica da SEED para discutir natureza jurídica do EDUCAMPO; contato com os comitês das bacias hidrográficas para identificar a forma de legalização e obter subsídios para a discussão da legalização do EDUCAMPO; discussão da forma jurídica do EDUCAMPO viabilizando a participação do mesmo em editais; análise das possibilidades do EDUCAMPO ter personalidade jurídica como uma meta para 2015
Regimento interno	Formação de comissão para elaboração e revisões do regimento
Composição do EDUCAMPO	Inclusão e exclusão de membros
Eleição da equipe gestora do EDUCAMPO	Definição de data e identificação de membros interessados e disponíveis para ocupar a gestão (presidência e secretaria executiva); alteração do regimento com definição de uma gestão colegiada, formada por seis pessoas.
Plano Anual de Trabalho Anual (PAT)	Elaboração, monitoramento, avaliação e revisão dos PAT; definição de comissão e articuladores/as para cada ação com vista a assegurar a implementação das ações e do plano
Relatório Anual do EDUCAMPO	Sistematização das ações e atividades desenvolvidas
Diagnóstico do EDUCAMPO	Encaminhamento ao MEC/SECAD
Divulgação das ações do EDUCAMPO e da Educação do Campo – Boletim EDUCAMPO, <i>Blog</i> , <i>Folder</i> , <i>Página Facebook</i>	Criação do Boletim EDUCAMPO com periodicidade bimensal; tiragem 500 cópias; reprodução sob a responsabilidade das entidades que compõem o EDUCAMPO; distribuído nas entidades que fazem o EDUCAMPO e em eventos de educação e de discussão de temáticas do campo; impressão de 5 números: Ano I nº 1 – agosto/set 2007, Ano II nº 2 – jan/fev 2008, Ano II nº 3 – março/abril 2008, Ano II nº 4 – maio/junho 2008 e Ano II nº 5 – julho/agosto 2008, substituído, em função da dificuldade de impressão e da decisão de adotar meios mais baratos, informatizados e digitais de divulgação, a exemplo de <i>folder</i> , <i>blog</i> e <i>página no Facebook</i>
Existência do EDUCAMPO	Emissão de ofícios para deputados, SEIDS, MP, UFS, TC, Governador, Casa Civil comunicando a existência do EDUCAMPO; participação nas

ASSUNTOS	DELIBERAÇÕES
	reuniões da UNDIME para divulgar as ações do EDUCAMPO e discutir sobre a Educação do Campo; utilização dos espaços dos territórios para divulgar as ações do EDUCAMPO e sensibilizar os municípios para a Educação do Campo; criação do Boletim EDUCAMPO, do <i>Blog</i> e de página no <i>facebook</i>
Reconhecimento do EDUCAMPO pela SECAD/MEC e não reconhecimento pelo Governo Estadual	Encaminhamento de sugestões para construção de uma proposta de trabalho dos Fóruns e Comitês de Educação do Campo em ação articulada com a SECAD/MEC; estabelecimento de estratégia junto à SEED para participação efetiva do EDUCAMPO na Educação do Campo; verificação de possibilidade do EDUCAMPO participar das sessões de estudos do Núcleo de Educação do Campo/SEED
Inclusão do EDUCAMPO nos colegiados dos territórios homologados pelo MDA	Encaminhamento de ofício aos colegiados solicitando a inclusão; inclusão no Colegiado Territorial do Alto Sertão; definição da representação (INCRA e MDA)
Criação do grupo no <i>WhatsApp</i> , denominado EDUCAMPO para agilizar a comunicação, o monitoramento e a implementação de algumas ações	Inclusão de todos os membros; utilização desse meio de comunicação no dia a dia do EDUCAMPO
Permanência do EDUCAMPO	Discussão sobre a continuidade do EDUCAMPO tendo em vista a não realização de algumas reuniões por falta de quórum e a não realização de ações previstas nos PAT; definição da continuidade do EDUCAMPO considerando sua história e a importância deste para a construção e consolidação da Educação do Campo; realização de levantamento das instituições que ainda têm compromisso e interesse em participar do EDUCAMPO; mobilização junto aos quilombolas para que esses participem das reuniões; alteração do regimento para resolução da falta de quórum; envio de ofício às instituições que vem descumprindo o regimento para que a mesma se posicione se permanecerá ou não no EDUCAMPO; comunicação a todos os membros sobre o compromisso com o EDUCAMPO e a Educação do Campo; cobrança ao IFS de participação nas reuniões; exclusão das instituições que não enviarem respostas ao ofício circular nº 1/15 no prazo de trinta dias, a partir da data do seu recebimento referente ao interesse em permanecer no EDUCAMPO

ASSUNTOS	DELIBERAÇÕES
SENTIDO DE EXISTÊNCIA DO EDUCAMPO	
Cartas em Defesa da Educação do Campo e do Campo – Goiás (2004), Sergipe (2005), Mato Grosso (2006), Gramado (2207), I Encontro do PRONERA, ASA	Compatibilização entre as Cartas de Sergipe para a Educação do Campo e a do I Encontro do PRONERA; assinatura de moções de apoio as cartas e envio das moções ao MEC/SECAD
Plano Estadual de Educação (PEE)	Articulação com a SEED para assegurar a participação em todo processo de elaboração do PEE
<i>Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo</i>	Divulgação das Diretrizes da Educação do Campo no Fórum do EJA e em todos os espaços e eventos em que o EDUCAMPO esteja presente; articulação entre UNDIME e UNCME para discutirem sobre as Diretrizes Operacionais considerando que os municípios são os responsáveis por essa educação; gestão, pela UNDIME e UNCME, junto aos municípios no sentido de provocar uma discussão sobre as diretrizes da Educação do Campo
Financiamento e consolidação da Educação do Campo	Criação de um GT, em encontro estadual realizado pelo MEC e MDA; articulação entre as entidades que trabalham com a Educação do Campo a fim de evitar superposição de ações; convite a técnico/a especialista em finanças públicas para uma discussão sobre o financiamento da Educação do Campo
Realidade da Educação do Campo em Sergipe - poucos avanços nas ações estatais; alguns resultados nas ações dos movimentos sociais e ONG; ONG, movimentos sociais e sindicais recebem mais recursos que as secretarias estaduais e municipais de educação; MDA não tem conseguido sensibilizar outros ministérios; invisibilidade dentro das secretarias municipais	Articulação com SEED e prefeitos para discutir sobre a Educação do Campo; agendamento de audiência com SEED para discutir sobre a implementação dos programas de Educação do Campo
Construção de escolas pelo FNDE, com prioridade para as regiões Norte e Nordeste - processo burocrático e prazos estabelecidos pelo MEC para a apresentação de projetos pelos municípios inviabilizam a participação dos mesmos	Articulação com os movimentos sociais e sindicais, prefeituras e secretarias municipais de educação para assessorar na elaboração e encaminhamento de projetos até outubro/05; elaboração de documento sobre os prazos dos editais a ser encaminhado ao MEC
Construção de escolas em áreas de reforma agrária	Gestão, pelo MST e EDUCAMPO, junto aos municípios de Poço Redondo, Canindé, Estância, Lagarto, Japoatã e Simão Dias para apresentação de projeto
Moções de apoio às lutas pela Educação	Elaboração de moções e/ou assinatura de moções

ASSUNTOS	DELIBERAÇÕES
dos/as trabalhadores/as e pela Educação do Campo e de repúdio ao processo de precarização e sucateamento da Educação Pública	elaboradas pelo SINTESE, MST, MPA, FETASE, CDJBC
Implantação, pela SECAD/MEC, da Rede Virtual de EC	Eleição de um membro para alimentar a rede; elaboração de síntese sobre o EDUCAMPO e de relatórios sobre as ações em que o EDUCAMPO tem participação para encaminhar a Rede Virtual, publicizando as ações do EDUCAMPO
Desenvolvimento pelo MDA de atividades direcionadas a Educação do Campo nos territórios rurais e da Cidadania	Solicitação de informações detalhadas sobre as atividades; encaminhamento ao MDA e articuladores territoriais das propostas de trabalho dos territórios Alto Sertão, Sertão Ocidental e Centro Sul no que tange a Educação do Campo, elaboradas no II Seminário Estadual de Educação do Campo, para inclusão nos planos de trabalho dos referidos territórios.
Proposta e ações da SEED/coordenação de Educação do Campo para a Educação do Campo	Convocação, pela coordenação de Educação do Campo/SEED, do EDUCAMPO para uma reunião de discussão sobre a proposta da SEED; formação de uma comissão com representação da SEED, FETASE, RESAB, CEE, UNCME e PRONESE para analisar a proposta e agendar reunião com vistas a apresentar os resultados da análise e sugestões
Entrega pelo MST de exemplares do CD Cantos da Educação do Campo	Distribuição aos membros do EDUCAMPO
Implantação de núcleo de extensão da EAFSC no território Alto Sertão Sergipano, município de Poço Redondo, e apresentação do Projeto Político Pedagógico	Acompanhamento da implantação do núcleo a fim de assegurar o cumprimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
Aprovação do curso Pedagogia da Terra pelo PRONERA	-
Programa Projovem Campo - Saberes da Terra - Resolução nº 21, do FNDE; previsão inicial de atender 900 pessoas em Sergipe e ampliação para 1050 pessoas; emissão da resolução CD/FNDE nº 03 de 10/03/09 validando o programa e assegurando a liberação de recursos; visita do EDUCAMPO ao MEC para obter informações sobre o programa em Sergipe; identificação de diferenças entre o Projovem Campo e o Projovem Urbano; reunião pedagógica na SEED,	Realização de estudo sobre o programa; acompanhamento da implementação; elaboração de nota de repúdio sobre a disparidade entre o Projovem Campo e o Projovem Urbano; solicitação à SECADI da relação dos municípios sergipanos que fizeram adesão; elaboração e encaminhamento de documento para o MEC/SECADI com as preocupações do EDUCAMPO para implantação das novas turmas de acordo com a Resolução nº11, do FNDE, de 16/04/2014; elaboração de proposta de Formação dos/as Educadores/as em ação conjunta SEED e

ASSUNTOS	DELIBERAÇÕES
sobre a contratação de professores/as; assinatura pela SEED de ordenação de despesas para a formação de educadores/as e coordenadores/as; formação dos/as professores/as pela UFS; coordenação vivencia constante angústia por não ter suporte e o descompromisso das instituições envolvidas com a execução dessa ação; Resolução Projovem Campo – políticas de formação de Educação da Juventude e dos Educadores podem ser efetivadas secretarias estadual e municipais de educação, executoras do programa; Resolução nº 11 de 16/04/2014 que trata da transferência de recursos federais para os estados e municípios para a execução do Programa; onde houver campo com demanda e sem escola estadual a SEED tentará, junto ao município, um anexo para atender às demandas; identificação pela equipe de fiscalização de muitas falcaturas na distribuição de verbas para trabalhar com os anexos;	EDUCAMPO; estabelecimento de critérios para a escolha dos/as formadores/as para evitar influência política no processo de seleção; estudo sobre a possibilidade de envolver membros do EDUCAMPO no processo de formação com pagamento de hora/aula; elaboração e encaminhamento de documento com demanda das escola da rede estadual ao MEC/SECADI e SEED
Projeto ATES/ATER	Formação de comissão para elaboração de um projeto de Capacitação para Técnicos da REDE ATES e ATER em Sergipe com ênfase na Educação do Campo, visando contribuir para o desenvolvimento sustentado das áreas de reforma agrária e de pequenos agricultores familiares; análise e aprovação do projeto; encaminhamento ao INCRA e EMDAGRO para execução
Pesquisa sobre a operacionalização das diretrizes da Educação do Campo em Sergipe a ser realizada pela UNIT	Disponibilização de material e acompanhamento da pesquisa; sugestão de inclusão dos municípios de Gararu, Porto da Folha, Monte Alegre e Canindé na pesquisa sobre Educação do Campo tendo em vista o desenvolvimento de ações de formação de professores/as do campo
Projeto aprovado pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA) sobre os Coletivos de Educadores do Alto Sertão Sergipano	Acompanhamento da implementação do projeto
Curso de Licenciatura em Educação do Campo	Apresentação pela UFS da proposta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo; emissão de moção de apoio a implantação do mesmo; participação nas atividades necessárias para assegurar a oferta do curso – discussão com os

ASSUNTOS	DELIBERAÇÕES
	movimentos sociais e sindicais sobre as vagas, reunião de aprovação do curso, participação na aula inaugural, discussão sobre as dificuldades enfrentadas por alguns/as professores/as e alunos/as para permanecer no curso tendo em vista a resistência de alguns prefeitos em liberar os/as professores/as discentes do curso; levantamento, junto com a coordenação da Licenciatura em Educação do Campo, sobre os municípios que não estão liberando os professores e encaminhar ofícios aos prefeitos solicitando a liberação dos mesmos; discussão sobre a desarticulação entre a Licenciatura em Educação do Campo e o EDUCAMPO
Convênio CONTAG e MEC para formação de líderes comunitários	-
Proposta de parceria entre o NEDIC/SEED e EDUCAMPO para realização de fóruns de discussão nas DRE para implantação da Lei nº 10.639/2003	Discussão das possibilidades de estabelecimento da parceria e as atribuições e responsabilidades do NEDIC/SEED e EDUCAMPO
Gestão do Colegiado Territorial do Alto Sertão junto ao MEC para instalação do Campus da UFS e extensão do CEFET e da EAFSC no Alto Sertão, município de Nossa Senhora da Glória	Apoio ao Colegiado nessa luta; participação em marcha pela implantação da UFS
Programa Arca das Letras	-
Audiência com a secretária adjunta de educação - reforçar o NEDIC; convite e consulta ao EDUCAMPO sobre todas as ações da SEED referente a Educação do Campo; tratamento especial a Educação do Campo na reestruturação da SEED; empenho da SEED para viabilizar a realização do II Seminário Estadual de Educação do Campo.	Participação dos membros do EDUCAMPO na audiência com o SEED para: apresentação do funcionamento do comitê, entrega do plano de trabalho, criação do núcleo de Educação do Campo na SEED, elaboração do Plano Estadual de Educação e do Plano Estadual de Educação do Campo e solicitação de parceria para a realização do II Seminário de Educação do Campo; monitoramento da implementação desses compromissos
Discussão no CEE sobre ações do EDUCAMPO, inclusão do EDUCAMPO nesse conselho, elaboração de resolução sobre as Diretrizes Estadual de Educação do Campo e de projetos para as escolas do campo;	Solicitação de participação na elaboração da Resolução Estadual da Educação do Campo; implementação de ações junto ao CEE e as DRE; formação de uma comissão para elaborar proposta sobre as Diretrizes da Educação do Campo; elaboração de minuta de resolução pelo EDUCAMPO a ser encaminhada ao CEE; agilização, por parte do CEE, do parecer e da resolução sobre a Educação do Campo; indicação dos representantes da SEED e UNCME para

ASSUNTOS	DELIBERAÇÕES
	construir, junto com o CEE, o parecer e a resolução sobre as diretrizes da Educação do Campo;
Políticas Públicas de EJA com ênfase nos objetivos, marco legal, funções, currículo, financiamento e programas	Analisar possibilidade de desenvolvimento de ação articulada com os movimentos sociais e o EDUCAMPO
Sessão de estudo sobre: Resolução nº 15/2005 do MEC/FNDE; Edital nº 15 do MEC; Educação do Campo no Chão do Semiárido; formação de professores/as; A educação do Campo no Espaço semi-árido e Pedagogia da Alternância; Educação e subjetividades: possibilidades formativas e pedagógicas para o Semiárido; Caderno Multidisciplinar Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro; Resoluções referentes à Educação do Campo: Resolução CNE/CEB 1, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo e a Emenda Constitucional 59; programa Escola Ativa; Plano Nacional de Educação na articulação do Sistema Nacional de Educação: organização e regulação; Resolução nº 48 de 01/10/2013; Resolução Normativa nº 03/2010, de 30/09/2010 que fixa normas para a Educação do Campo no Sistema de Ensino do Estado de Sergipe; PRONACAMPO; PNE; Resolução nº11 do FNDE de 16/04/2014;	Realização de sessões de estudo para aprofundar o conhecimento sobre a política educacional e a Educação do Campo e contribuir na construção da Política Estadual de Educação do Campo e das Diretrizes Estadual para a Educação do Campo
Apresentação de projetos para construção das escolas do campo - municípios de Poço Verde, Monte Alegre, Tobias Barreto e Simão Dias	Acompanhamento da tramitação e execução dos projetos
Proposta de trabalho do EDUCAMPO	Encaminhamento de documento a SEED com informações sobre a existência do EDUCAMPO (o que é, como surgiu, composição, funcionamento, competência, a educação do campo que defende e propostas de ação) a fim de estabelecer um diálogo e firmar parceria entre o

ASSUNTOS	DELIBERAÇÕES
	EDUCAMPO e a SEED no que tange a questões pertinentes a Educação do Campo, 2006; encaminhamento da Carta de Sergipe; realização de audiência para discutir sobre proposta de trabalho a SEED
Programa Brasil Alfabetizado ações desenvolvidas pelo Sergipe Cidadão - Certificação, pela SEED, dos, aproximadamente, 1000 educandos do Programa Brasil Alfabetizado formados pelo MST	-
Extensão da EAFSC em Poço Redondo – participação em aula inaugural; preocupação do EDUCAMPO com a matriz curricular, por ser a do Quissamã, não adequada à realidade do semiárido; implantação pelo governo federal da unidade do IFS no município de Nossa Senhora da Glória, mesmo com a defesa pelo território de permanência da unidade no município de Poço Redondo	Discussão com a EAFSC, DRE 9 (Nossa Senhora da Glória) e Escola Dom José Brandão de Castro sobre a necessidade de construir uma matriz curricular que considere as especificidades do semiárido sergipano; convite a EAFSC para apresentar o Projeto Político Pedagógico da Escola Agrícola de Poço Redondo; participação do EDUCAMPO, na equipe de elaboração/revisão do Projeto Político Pedagógico, por meio dos representantes do CEE, RESAB e ACRANE
Projeto Educação Contextualizada a partir do Pacto Nacional para a Criança e o Adolescente do Semiárido	Participação nas discussões sobre o projeto; composição de comissão para acompanhar e discutir uma proposta de trabalho junto ao pacto em Sergipe com participação da SEED, RESAB, PRONESE, INCRA e FETASE
Lei do Piso Salarial – não cumprimento pelo Estado	Apoio as ações desenvolvidas pelo SINTESE
Programa Escola Ativa - exposição pela SEED dos 10 anos do programa; edital nº 03/2008 – contratação de consultores; envio dos livros do/a professor/a e o primeiro dos/as educandos/as para os estados/SEED; alteração do nome para Escola da Terra; solicitação ao MEC de informações sobre o programa em Sergipe	Revisão da posição do EDUCAMPO no que tange ao programa, pois apesar dos pontos críticos é uma alternativa para o não fechamento das escolas multisseriadas no campo; elaboração de análise sobre o programa a ser encaminhada ao MEC
Alimentação escolar	Participação em reunião com a CONAB, INCRA e movimentos sociais para discutir sobre a alimentação escolar no que tange a aplicação dos 30% de produtos da agricultura familiar e do não cumprimento da Lei do PNAE; em Poço Verde a alimentação escolar funciona com produto da agricultura familiar
Existência de salas verdes nos municípios - de bibliotecas com vasta bibliografia sobre o meio ambiente	-

ASSUNTOS	DELIBERAÇÕES
Formação em Soberania e Segurança Alimentar	Participação em reunião com a SEED e SEIDS para apresentação de minuta da proposta de formação; participação do EDUCAMPO na construção da proposta de formação
Trabalho de educação ambiental desenvolvido pela SEMARH no município de Canindé do São Francisco, Alto Sertão Sergipano	Convite a SEMARH para apresentar o Projeto Político Pedagógico; elaboração de documento, a ser encaminhado a SEMARH, solicitando a participação efetiva dos movimentos sociais no coletivo de educadores ambientais.
Caravanas Pedagógicas	Identificação de experiências exitosas de Educação do Campo para realização das caravanas; inclusão como meta prioritária do PAT/2014 o mapeamento e sistematização de experiências de Educação do Campo desenvolvida pelos movimentos sociais, sindicais, ONGs e prefeituras
CONAE - seleção dos/as delegados/as; análise do documento de referência, itens 277 e 281 que tratam da Educação do Campo; propostas aprovadas na CONAE para a Educação do Campo	Recomendação de discussão de temas da Educação do Campo na Conferência Estadual e Nacional de Educação; utilização dos programas de rádio da FETASE, SINTESE e do MST para divulgar a CONAE; solicitação a coordenação estadual da CONAE de inclusão do EDUCAMPO nas conferências territoriais
Processo de renovação dos contratos entre a SEED e os/as professores/as para a escolas do campo	Monitoramento desse processo
Nucleação, classes multisseriadas e fechamento das escolas do campo – o caso do município de Poço Redondo; envio ao MEC, pelo MST, de documento sobre o fechamento das escolas do campo e solicitação de gestões junto aos gestores municipais; realização pelo MST de audiências públicas, em alguns estados, sobre o não fechamento das escolas do campo; campanha contra o fechamento das escolas nos municípios sergipanos; levantamento das escolas fechadas em alguns municípios; criação pelo CEE de uma comissão de estudo sobre o fechamento das escolas do campo; análise do documento a ser enviado ao MPE sobre o Fechamento das Escolas do Campo	Discussão sobre o fechamento das escolas do campo; encaminhamento de documento ao MPE/Núcleo que cuida da Educação sobre o fechamento das escolas do campo, manifestando-se publicamente sobre esta questão; articulação entre os movimentos sociais e sindicais com vista a construir um documento único sobre as questões da Educação do Campo e envolver pessoas que discutam sobre as classes multisseriadas
Gibi sobre a Serra da Guia, resultado da pesquisa realizada pela FDJBC	Catalogação no acervo do EDUCAMPO
Convite para o EDUCAMPO participar	Participação do EDUCAMPO nos programas;

ASSUNTOS	DELIBERAÇÕES
do programa de rádio da FETASE e do SINTESE para discutir sobre a Educação do Campo	divulgação da existência do EDUCAMPO nos Programas A Voz da Fetase (Rádio Jornal AM) e A Voz do MST
Cartilha do Fórum Catarinense de Educação do Campo com orientações para a construção da Política Estadual de Educação do campo	Catálogo no acervo do EDUCAMPO
Curso de Especialização em Educação Infantil no Campo fruto de uma parceria entre MST e UNICAMP	-
Lançamento pela Via Campesina de Campanha contra o uso de agrotóxico	-
Política educacional do Governo Federal para a Educação Superior	-
Desinstalação do CAIC de Propriá, apesar da existência de 200 alunos/as matriculados/as para implantação da Universidade Aberta do Brasil (UAB)	Elaboração documento a ser encaminhado a SEED e prefeitura denunciando essa situação e solicitando providências
Gestão democrática: aprovação da lei e apoio do SINTESE	-
Realidade das escolas das comunidades quilombolas – existência de escolas em que a professora abre a escola e faz faxina e merenda; solicitação da comunidade quilombola Serra da Guia, município de Poço Redondo, para a implementação de projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos	Discussão dessa situação nas reuniões do EDUCAMPO e convite a entidades representativas das comunidades quilombolas para discutir e definir encaminhamentos conjuntos; encaminhamento da solicitação a SEED
Situação da EFAL: sem diretoria, realização de uma oficina sobre metodologias participativas	Solicitação de apoio a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa no que tange a situação da EFAL e busca de aliança para aprovação da lei referente a esta temática
Realização pela SEED de levantamento sobre as escolas do campo e possibilidade de municipalização dessas escolas com cessão de prédios às prefeituras	Discussão e monitoramento desse processo
Construção pela SEED do Plano Estadual da Educação do Campo, mesmos sem a realização da Conferência Estadual de Educação do Campo, espaço de proposição das diretrizes para a Educação do Campo que comporá o referido plano; apresentação pela SEED, até setembro de 2014, segundo Resolução 03/2010, do Plano Estadual de Educação do Campo	Formação de uma comissão com os representantes do MST, FETASE, PRONESE, FDJBC, CEE e SEED para articular, junto à SEED, a construção do Plano e negociar a inclusão do documento final da I Conferência Estadual de Educação do Campo; inclusão no PAT de 2014, como prioridade, a elaboração do Plano Estadual da Educação do Campo na perspectiva de exigir da SEED este compromisso; articulação com a SEED com vistas à elaboração do Plano; elaboração de ofício ao CEE solicitando prorrogação para elaboração do

ASSUNTOS	DELIBERAÇÕES
	Plano
Exclusão dos/as professores/as oriundos/as do Curso de Pedagogia da Terra edital elaborado pela SEED para realização de concurso para professores/as da rede de Educação Básica e solicitação, pelo SINTESE, junto ao Ministério Público Estadual de anulação do concurso	Apoio a luta empreendida pelo SINTESE
PRONACAMPO	Discussão sobre a legislação vigente, o que é ofertado em termos de atendimento educacional, desde a creche ao ensino médio e profissionalizante, a EJA, e a educação especial para a população do campo
Pulverização, pelo MEC, das ações para a Educação do Campo; desenvolvimento sem a participação dos movimentos, a exemplo do Programa Escola Ativa cuja metodologia foi extinta sendo substituído pela Escola da Terra que até o momento não foi definido nem está sendo posto em prática, e do Programa Mais Educação no Campo.	Elaboração de documento, a ser enviado ao MEC, questionando essa realidade e propondo estratégias de fortalecimento da Educação do campo
Graduação em Agroecologia - aprovação do curso, parceria PRONERA e IFS, realização de vestibular e aula inaugural	Participação nas discussões inerentes a realização do curso e participação na aula inaugural
Existência de Resolução instituindo as Diretrizes Operacionais e Princípios na Escola do Campo nos municípios de Boquim, Lagarto e Poço Verde e de coordenação da Educação do Campo, responsável pelo acompanhamento pedagógico, nas Secretarias de Educação dos municípios de Lagarto, Cristinápolis e Canindé de São Francisco, porém não regulamentada por lei e não prevista no organograma das prefeituras	Solicitação a UNCME de realização de levantamento dos Conselhos Municipais que já tem resolução sobre a Educação do Campo e a UNDIME dos municípios que têm setor responsável pela Educação do Campo
Programa Mais Educação/Educação Integral – número insignificantes de escolas do campo e municípios envolvidos	Levantamento dos municípios e escolas do campo atendidas pelo programa
PRONATEC – solicitação ao MEC de informação sobre o programa em Sergipe e participação do EDUCAMPO em reuniões; realização de cursos; levantamentos, pelo MST, de demandas para o PRONATEC CAMPO;	Envio de ofício ao MDA solicitando informações sobre o PRONATEC; solicitação a SEED de informações sobre o PRONATEC Campo e da presença de um técnico para prestar esclarecimentos do Programa; convite ao MDA/SE para fazer uma exposição sobre o

ASSUNTOS	DELIBERAÇÕES
inexistência de recursos do MDA	PRONATEC e o papel do MDA no mesmo; envio de ofício ao MDA solicitando esclarecimento sobre a não realização de reuniões da comissão de Educação do PRONATEC e a realização de reunião para discutir os cursos de 2015; discussão sobre o não funcionamento do Comitê Estadual do PRONATEC Campo; envio de correspondência ao MDA/Se para esclarecer esta situação e solicitar realização de reuniões para discutir os cursos de 2015
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes – estudos sobre Educação do Campo	Disponibilização de material sobre a Educação do Campo e o EDUCAMPO
Apresentação do projeto de pesquisa do curso de doutorado em Educação da UFS denominado Repercussões dos Movimentos Sociais e Sindicais no Controle Social da Educação do Campo	Aprovação do projeto; disponibilização dos arquivos e envolvimento dos membros do EDUCAMPO como sujeitos da pesquisa
Selo UNICEF- Edição Municípios Aprovados Edição 2013/2016	Divulgação da realização desta edição para que os municípios preencham o termo de adesão; envio de <i>relise</i> do Selo e da relação dos 49 municípios área de intervenção do Selo para o MST e a UNDIME com vistas a apoiar na divulgação
Atuação da UNDIME e UNCME em Sergipe - entidades de representação nacional que integram comissões a nível federal para opinar sobre questões básicas da educação, cuja atuação em Sergipe não é percebida	Realização de estudo e de audiência com essas entidades
Setor de Educação do Campo da SEED - não ocupa os espaços; não assume o seu papel; não dialoga com as instituições; não considera e nem responde as pautas apresentadas pelos movimentos sociais, sindicais incluindo as do EDUCAMPO	Reunião para discutir sobre a Educação do Campo em Sergipe e construir ações conjuntas
Desarticulação da SECADI – rebatimentos nas conquistas para educação do campo	-
Curso de Especialização em EJA – realização pelo IFS	-
Escolas do Campo – problemas da escola de Santana dos Frades, município de Pacatuba; município de Simão Dias conseguiu com recursos do PRONACAMPO a construção de uma escola com quadra poliesportiva	-
II PNERA - pesquisa realizada com	-

ASSUNTOS	DELIBERAÇÕES
financiamento do IPEA sobre os cursos financiados com recursos do PRONERA	
Implementação pela FETASE de uma experiência de Educação do Campo na Escola Bom Jesus dos Passos, município de Poço Redondo	-
Socialização sobre os estudos do PNE no sentido de contribuir com propostas para a Educação do Campo, visto que o PNE não tem metas suficientes para a Educação do Campo é preciso que o EDUCAMPO esteja vigilante	Articulação com os conselhos estaduais e municipais de educação para assegurar a inclusão da Educação do Campo no âmbito do PNE e fazer incidência política
PEE	Construção de um documento para subsidiar as audiências públicas sobre o PEE que foram suspensas sem a participação do FEE; definição de estratégia para estudo e conclusão de propostas de Educação do Campo para encaminhamento ao FEE e inclusão no PEE; participação do MST, como representante do EDUCAMPO, nas reuniões do fechamento do Plano Estadual de Educação; inclusão das propostas para a Educação do Campo aprovadas nas Conferências Intermunicipais; elaboração de propostas referentes a Educação do Campo tomando por referência o PNE (Metas 1 a 9)
Projeto Água na Escola desenvolvido pelo Estado em parceria com a ASA e AMASE na região do semiárido - as escolas do campo os municípios de Amparo, Carira, Frei Paulo, Macambira, Aparecida, Pinhão, Poço Verde, Ribeirópolis, Aleixo, Simão Dias, Tobias Barreto, Monte Alegre, Porto da Folha e Poço Redondo serão beneficiadas com cisternas	Levantamento sobre a existência de águas nas escolas do campo com definição de propostas de superação/ da realidade constatada
Diagnóstico sobre a Educação no Alto Sertão	Apoio a luta desse território e participação nas reuniões do colegiado
Criação oficial do Núcleo de Educação do Campo na estrutura da SEED e convite ao MST para coordenar	Análise sobre a possibilidade de realização de ações articuladas com o EDUCAMPO
Discussão com IFS e UFS para definição da matriz dos cursos que serão implantados no Território do Alto Sertão	-
Realização pela SME, em parceria com o Ministério Público, do Censo educacional de Poço Verde	-
Projeto Nascente do São Francisco a ser	-

ASSUNTOS	DELIBERAÇÕES
desenvolvido no Assentamento Mandacaru, envolvendo a questão ambiental.	
Reativação da RESAB em Sergipe	Análise sobre a participação do EDUCAMPO
Entrega ao EDUCAMPO, pela UNCME, da carta de IPOJUCA/PE, formulada no XXV Encontro Nacional da UNCME	Leitura e disponibilização para os membros do EDUCAMPO
Recondução da representação da UNCME/SE para a vice-presidência da UNCME Nacional e para a Comissão de Educação do Campo (CONEC) /MEC	-
Base Nacional Comum Curricular - prazo máximo para as escolas município e estado apresentarem contribuições é 15/12/2015	Articulação da CONTAG e do MST com o MEC sobre a Base Comum Nacional do Currículo para inclusão das questões da Educação do Campo

FONTE – Arquivo EDUCAMPO/2015

Org.: GOIS, Magaly Nunes

APÊNDICE L – Participação do EDUCAMPO em Comissões de Trabalho – Junho 2005

a Dezembro 2015

Nº	COMISSÃO	OBJETIVO	MEMBROS DO EDUCAMPO	ANO
1	Comissão Estadual de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos	Promover a discussão sobre as ações necessárias para o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estado	PRONESE e INCRA	2005
2	Grupo Gestor da RESAB	Sensibilizar a sociedade civil, os setores públicos, os formadores de opinião e os responsáveis políticos para uma ação educacional articulada em prol do desenvolvimento sustentável, dando visibilidade às potencialidades do Semiárido	PRONESE	2006
3	Comitê Estadual da Campanha Nacional em Defesa da Educação Pública	Lutar pela garantia do direito à educação pública, gratuita, inclusiva, laica, e de qualidade para todos, fortalecendo a incidência em âmbito federal.	PRONESE e INCRA	2007
4	Comissão Pedagógica do Projovem Campo: Saberes da Terra, conforme Decreto nº 25.417 de 16/07/2008	Elaborar proposta de capacitação e material didático; participar na construção do Projeto Político Pedagógico	PRONESE e RESAB	2008
5	Comissão responsável pela elaboração de uma proposta de educação para o semiárido sergipano - Pacto Nacional: um mundo melhor para a criança e o adolescente, coordenada pela UNICEF e CDJBC	Elaborar uma proposta de educação para o semiárido sergipano	SEED, RESAB, PRONESE, INCRA e FETASE	2008
6	Comissão Nacional dos Fóruns/Comitês Estaduais de Educação do Campo ²⁸⁷	Assegurar a participação das organizações da classe trabalhadora no fortalecimento e consolidação da Educação do Campo e no controle social sobre as ações de Educação do Campo	PRONESE	2008

²⁸⁷ Participavam dessa comissão os Comitês Estaduais de Educação do Campo dos estados de Sergipe, Pernambuco, Ceará, Mato Grosso, Maranhão e Goiás.

Nº	COMISSÃO	OBJETIVO	MEMBROS DO EDUCAMPO	ANO
		desenvolvidas pelo Estado		
7	Comissão Organizadora Estadual (COE) da III Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente	Assegurar a realização das conferências estadual e municipais	UFS	2008
8	Comissão Organizadora Estadual (COE) do Encontro Estadual do EJA, encontro preparatório para o VI CONFITEA	Assegurar a realização do encontro	UFS e INCRA	2008
9	Comissão para análise de "Curriculum Vitae" dos educadores do Programa Pro Jovem Campo: Sabores da Terra/SE	Participar do processo de seleção dos/as professores/as e coordenadores/as; analisar o edital de contratação de educadores/as e coordenadores/as	MST e FETASE	2008
10	GT Desenvolvimento Social do Colegiado do Território do Alto Sertão Sergipano	Elaborar proposta para: discussão das políticas sociais no território; formação para Auto-gestões do Colegiado do Território do Alto Sertão	PRONESE	2008
11	Comitê Gestor do Pacto Nacional: um mundo melhor para a criança e o adolescente	Contribuir para a formulação de políticas públicas, programas e parcerias que ajudem a melhorar os indicadores nas áreas da infância e adolescência nos municípios do semiárido sergipano	SEED, RESAB, PRONESE, INCRA e FETASE	2009
12	Fórum Coletivo de Educadores do Alto Sertão	Elaborar um diagnóstico socioambiental para o território do Alto Sertão; construir o Projeto Político Pedagógico do Coletivo Educador; fortalecer a integração dos Coletivos Educadores e Salas Verdes	PRONESE e FETASE	2009
13	Comissão da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de EJA	Fortalecer as articulações de alfabetização e de educação de jovens e adultos nos territórios; apoiar a estruturação e institucionalização das ações de EJA; assegurar a proposta de trabalho construída pelos representantes de Sergipe (CEE, UNDIME, UNCME,	UFS e INCRA	2010

Nº	COMISSÃO	OBJETIVO	MEMBROS DO EDUCAMPO	ANO
		EDUCAMPO, SEED) e consultores do MEC para o Sergipe Alfabetizado em uma oficina realizada em Natal e promovida pela SECAD/MEC e referendado pelo EDUCAMPO; discutir sobre Plano Estratégico do EJA, aplicação dos recursos destinados a Agenda Territorial, Programa Olhar Brasil, livro didático da EJA, Resoluções do FNDE que tratam da EJA, empresa responsável pela aplicação de questionário avaliativo da EJA; avaliar o questionário referencial emitido pelo MEC/SECAD para aplicação do plano de atividades		
14	Fórum Estadual de Educação – decreto nº 27.980 de 3/8/12	Assegurar a realização das conferências estadual e municipais de educação	MST e CEE	2012
15	Comissão organizadora da IV Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente	Assegurar a realização das conferências estadual e municipais	EMDAGRO e CDJBC	2013
16	Fórum EJA	Exercer o controle social sobre o programas e projetos direcionados a educação de jovens e adultos	PRONESE	
17	Comissão Organizadora da CONAE	Assegurar a realização das conferências estadual e municipais	MST e FETASE	2013
18	Comitê Estadual do PRONATEC Campo	Coordenar, monitorar e criar estratégias para implementação do PRONATEC Campo no Estado; apoiar a mobilização dos colegiados territoriais e demais instancias no processo de mobilização indicando um responsável pelo diálogo com cada território; receber as solicitações e estrutura dos cursos das instancias territoriais; Criar critérios de seleção dos beneficiários; pactuar os cursos demandados pelas instancias	PRONESE, MST, FETASE, CEE	2013

Nº	COMISSÃO	OBJETIVO	MEMBROS DO EDUCAMPO	ANO
		territoriais bem como o número de vagas e formas de funcionamento; Indicar unidades operacionais nos territórios responsáveis pelas pré-inscrições		
19	Comissão Projeto Água nas Escola	Elaborar coletivamente uma proposta que assegura a implantação de água nas escolas do campo	CDJBC, FDJBC, MST e FETASE	2015
20	Comitê Permanente de Educação do Território do Alto Sertão	Discutir e propor estratégias de superação da realidade da educação do território	EMDAGRO e ICEFASE	2015

FONTE – Arquivo EDUCAMPO/2015

Org.: GOIS, Magaly Nunes

APÊNDICE M – Eventos organizados pelo EDUCAMPO - Junho 2005 a Dezembro 2015

Nº	EVENTO	OBJETIVO	ANO	PARTICIPANTES	ENCAMINHAMENTOS
1	II Seminário Estadual de Educação do Campo de Estado de Sergipe	Proporcionar socialização de informações sobre a realidade educacional do campo no estado, contribuindo para que os agentes de desenvolvimento atuem de maneira crítica e propositiva nas políticas educacionais nos territórios; sugerir estratégias para a formulação de políticas públicas de Educação do Campo, visando o cumprimento da Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002.	2007	Representantes das Secretarias Municipais de Educação, sociedade civil dos Territórios Rurais, homologados pela SDT/MDA, EDUCAMPO, diretores regionais e coordenadores da Educação do Campo das Diretorias Regionais de Educação (DRE), instituições que formam educadores/as, ONG's relacionadas à Educação do Campo, UNDIME e MST	Agendamento de reunião com o MDA; estudo sobre a estruturação do Grupo Temático de Educação do Campo nos colegiados territoriais; análise sobre a possibilidade de participação do EDUCAMPO na Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural a ser realizada em junho de 2008; encaminhar sugestão de inclusão de representantes dos colegiados territoriais no EDUCAMPO e do Comitê nos colegiados; inclusão na pauta do Encontro Nacional dos Comitês de Educação do Campo de uma discussão sobre articulação entre os Comitês de Educação do Campo e os colegiados; repasse dos Planos Municipais de Educação para os territórios para subsidiar os processos de capacitação dos colegiados; análise da possibilidade de implantação de pontos de cultura em articulação com o MDA e o Ministério da Cultura; realização de cursos de especialização que englobam temáticas inerentes a realidade rural, a exemplo da Pedagogia da Alternância; realização de outros seminários para dar continuidade à discussão sobre a Educação do Campo e sugerir ao MEC a construção de um documento retratando sobre a existência e o processo de funcionamento dos espaços sociais de negociação da Educação do Campo (Fórum e Comitê) a ser encaminhadas as Secretarias Estaduais de Educação
2	Seminário de	Construir um espaço de	2008	115 pessoas oriundas	Elaboração de uma carta de compromisso com uma

Nº	EVENTO	OBJETIVO	ANO	PARTICIPANTES	ENCAMINHAMENTOS
	Educação do Campo no Chão do Semiárido: Encontros e Caminhos	debate e troca de saberes rumo à consolidação de uma proposta pedagógica de Educação do Campo para a convivência com o semiárido, que respeite e valorize o contexto, as identidades e a cultura e diversidade da região.		de 36 municípios do semiárido sergipano: educadores/as de movimentos sociais, sindicais e ONGs, articuladores/as dos colegiados territoriais, secretários/as municipais de educação e/ou representantes das SME, SEED, técnicos/as de instituições públicas, UNDIME, UNCME, Comitê Estadual do Pacto, EDUCAMPO, comunidades tradicionais, agências nacionais e internacionais	síntese do encontro e uma proposta de educação para o campo, com ênfase no semiárido sergipano e na reafirmação dos compromissos assumidos na I e II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo e as diretrizes do I Seminário Estadual de Educação do Campo de Sergipe, traduzidos por: a Educação do Campo deve problematizar a questão agrária e ao atual modelo de desenvolvimento; construção de condições de diálogo entre o poder público e a sociedade civil que possibilitem a existência de trabalhos conjuntos, que garantam a articulação entre as diferentes experiências no âmbito da Educação Contextualizada; construção de mecanismos que assegurem o diálogo entre as políticas públicas e os programas governamentais tendo em vista a construção de referenciais para os municípios; garantia da formação inicial e continuada dos educadores/as do campo como Política Pública de Formação contextualizada; elaboração de um currículo contextualizado que considere as diferentes identidades culturais, que promova a articulação dos diferentes saberes assegurando a intencionalidade dos projetos de escola e de sociedade; divulgação das diretrizes operacionais por meio de encontros, seminários e assembleias e sua implementação como instrumento que assegure a política pública de Educação do Campo, como espaços educativos de aprendizagem os diversos momentos comunitários (rezas, mutirões, festas, conversas, etc.) e narrativas populares identificando nestes conteúdos,

Nº	EVENTO	OBJETIVO	ANO	PARTICIPANTES	ENCAMINHAMENTOS
					metodologias e valores a serem validados como conhecimento escolar; construção de um projeto pedagógico com a participação da comunidade que incentive à arte e à cultura, a transversalidade da cultura popular nas matrizes curriculares na perspectiva e resistência da cultura de massa, garanta a merenda escolar regionalizada com produtos da agricultura familiar, a inserção das experiências dos movimentos sociais nas formações iniciais e continuadas, a sistematização das experiências locais e estaduais do semiárido sergipano e outras realidades (articular experiências), inserção do debate da produção de materiais didático-pedagógico nos colegiados territoriais, a produção e distribuição de materiais didáticos apropriados às escolas do campo e do semiárido, envolvimento dos gestores municipais e estaduais, garantia do financiamento para elaboração e implementação de materiais didático-pedagógicos, a articulação de políticas, envolvimento das universidades, institutos de ensino superior públicos no processo de construção de materiais
3	Encontro Estadual de Educação do Campo	Divulgar os marcos legais, operacionais e referenciais que interagem nos sujeitos construtores dos saberes da população no campo, permitindo a reflexão da prática educacional, utilizada pelos formadores sociais, em especial, os	2011	113 pessoas oriundas do Estado e da sociedade civil. Estado – Assembleia Legislativa, SEED, secretarias municipais de educação dos municípios de Canindé do São	Não foi localizado na memória os encaminhamentos

Nº	EVENTO	OBJETIVO	ANO	PARTICIPANTES	ENCAMINHAMENTOS
		educadores e os educandos que labutam nas raízes culturais assentados no chão do campo sergipano; firmar compromissos e ações coletivas que resultem em um salto qualitativo no fortalecimento da educação do campo nas unidades institucionalizadas.		Francisco, Nossa Senhora da Glória, Santa Rosa de Lima, Canhoba, Tomar de Geru, Salgado, Ribeirópolis, São Francisco, Itabaianinha, Capela, Itaporanga D'Ajuda, Campo do Brito, Pedra Mole, Cumbe, Itabaiana, Pirambu, Pacatuba, Maruim, Japaratuba, Nossa Senhora do Socorro, Itabi, Laranjeiras, Gararu, Neópolis, Macambira, Tobias Barreto, Ilha das Flores e Aracaju, Diretorias Regionais de Educação – DRE 3 (Itabaiana) e DR 9 (Nossa Senhora da Glória), UFS, IFS e PRONESE. Sociedade civil – Conselho Estadual de Educação, Conselhos Municipais de Educação dos	

Nº	EVENTO	OBJETIVO	ANO	PARTICIPANTES	ENCAMINHAMENTOS
				municípios: Boquim; Capela, General Maynard, Divina Pastora, Propriá, Laranjeiras, Maruim, Pirambu, Areia Branca, Gararu, Neópolis e Ilha das Flores, UNCME, UNDIME, FPEJA, MPA, CDJBC, SINTESE, ACRANE, Associação Comunitária de Desenvolvimento de Pedras (Capela), FDJBC, FETASE, AMEFAL e ACASE	
4	I Conferência Estadual de Educação do Campo	Socializar informações sobre a realidade educacional do campo no Estado; contribuir para que os agentes de desenvolvimento atuem de maneira crítica e propositiva nas políticas públicas de Educação do Campo e construir e deliberar junto com as organizações	2012	210 participantes entre delegados/as e convidados/as: na categoria de delegado/a – Movimentos Sociais (MST e MPA) e Sindicais (FETASE e SINTESE), com atuação na Educação do Campo; Poder Público Estadual e	Apresentação e aprovação de 62 emendas ao Documento Referencial, sendo 27 aditivas, 13 supressivas e 22 modificativas: 4 no eixo I - Gestão da Educação do Campo; 20 no eixo II - Universalização e Acesso ao Atendimento; 8 no eixo III - Currículo e Prática Pedagógica; 22 no eixo IV - Formação de Educadores; 4 no eixo V - Infraestrutura e Espaços Educativos e 4 no eixo VI - Financiamento da Educação. Inclusão de 6 novas emendas, sendo 4 aditivas, 1 supressiva e 1 modificativa; aprovação do Documento Final e de 3 moções de apoios e solidariedade: a professora Sônia Meire, as escolas

Nº	EVENTO	OBJETIVO	ANO	PARTICIPANTES	ENCAMINHAMENTOS
		governamentais e não governamentais as políticas públicas educacionais que devem ser contempladas nos Planos Estadual e Municipais de Educação de Sergipe		Municipal, representado por Secretários/as Municipais de Educação indicados/as pela UNDIME/SE; gestores/as e/ou técnicos/as das Diretorias Regionais de Educação (DRE's) e técnicos/as lotados nas Secretarias Estadual e Municipais de Educação; Conselhos Estadual e Municipais de Educação; EDUCAMPO; Educadores/as e educandos/as das escolas do campo. Na categoria de convidado/a: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR)	estaduais que estão resistindo ao documento; encaminhamento do Documento Final para SEED com a finalidade de inclusão das demandas da Educação do Campo nas discussões da CONAE e no PEE e, comissões de Direitos Humanos e de Educação e Cultura da ALESE, FETASE, MST, CDJBC, UNDIME, CEE, SINTESE, UNCME, Fórum Estadual de Educação.
5	Encontro com Gestores Municipais e Presidentes dos	Proporcionar informações sobre a concepção, princípios pedagógicos e	2015	Secretários/as de Educação e/ou representantes de	Identificação dos municípios que já tem resolução sobre a Educação do Campo (Boquim, Lagarto) e dos que estão elaborando as resoluções (Nossa Senhora

Nº	EVENTO	OBJETIVO	ANO	PARTICIPANTES	ENCAMINHAMENTOS
	Conselhos Municipais de Educação	marcos normativos sobre a Educação do Campo; identificar os municípios que já possuem resolução sobre a Educação do Campo.		conselhos municipais de 13 municípios: Nossa Senhora do Socorro, Moita Bonita, Laranjeiras, Itabaiana, Cedro de São João, Lagarto, Pacatuba, Ribeirópolis, Pedrinhas, Siriri, Pirambu, Boquim e Macambira; membros do EDUCAMPO e da UNCME/SE	do Socorro, Itabaiana)

FONTE – Arquivo EDUCAMPO/2015

Org.: GOIS, Magaly Nunes

APÊNDICE N – Participação do EDUCAMPO em Eventos²⁸⁸ - Junho 2005 a Dezembro 2015

Nº	EVENTO/LOCAL DE REALIZAÇÃO	OBJETIVO	ANO	CONDIÇÃO DE PARTICIPAÇÃO		PROMOÇÃO
				OUVINTE	CONVIDADO	
1	Capacitação dos/as professores/as do campo do Semiárido	Capacitar os/as professores/as do campo	2005	X		RESAB
2	I Conferência da RESAB Sergipe – Aracaju	Discutir sobre a realidade da educação no semiárido sergipano e construir caminhos para a construção de uma educação contextualizada	2005	X		RESAB
3	Seminário de Educação do Campo - Poço Verde/SE ²⁸⁹	Capacitar os/as professores/as das escolas do campo	2005		X	SEMED
4	Reunião UNDIME	Divulgar as ações do EDUCAMPO	2005		X	UNDIME
5	I Encontro do PRONERA Região Nordeste - Aracaju/Se	Discutir sobre a Educação do Campo e a Reforma Agrária na região Nordeste	2005	X		PRONERA/INCRA
6	Seminário do Colegiado Territorial do Alto Sertão Sergipano: O Direito à Educação - N. Srª da Glória/SE	Discutir sobre a realidade da educação no território	2006	X		Colegiado Territorial do Alto Sertão
7	Oficina Nacional de EJA - Natal/RN	-	2006	X		SECAD/MEC e referendado pelo

²⁸⁸ Os/as representantes do EDUCAMPO participaram dos eventos na condição de coordenador de mesa, facilitador de GT, membro de mesa de abertura, palestrante, debatedor, sistematizador.

²⁸⁹ Palestra "A educação escolar no campo e a organização da educação nacional"

Nº	EVENTO/LOCAL DE REALIZAÇÃO	OBJETIVO	ANO	CONDIÇÃO DE PARTICIPAÇÃO		PROMOÇÃO
				OUVINTE	CONVIDADO	
						EDUCAMPO
8	Oficina sobre Educação do Campo e Geração de Emprego e Renda - Simão Dias/SE	-	2006	X		PME/SME
9	Seminário de Pesquisa Discutindo a Ação Coletiva e o Desenvolvimento dos Territórios Rurais	-	2006	X		MDA
10	Congresso Estadual do/as Trabalhadores/as em Educação Básica da Rede Pública de Sergipe - Aracaju/SE	-	2006		X	SINTESE
11	I Conferência Nacional de Educação no Contexto com o Semiárido - Juazeiro/BA	Construir estratégias para diminuir as desigualdades regionais e consolidar a Educação Contextualizada e para a Convivência como instrumento indispensável na promoção do desenvolvimento territorial sustentável	2006	X		RESAB
12	Oficina de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial - Aracaju/SE	-	2006		X	MDA/INCRA
13	Curso de Capacitação de Professores/as que atuam nas Escolas de Campo - Aracaju/SE	-	2006	X		SEED/SE
14	I Seminário Municipal de	-	2006		X	SEMED

Nº	EVENTO/LOCAL DE REALIZAÇÃO	OBJETIVO	ANO	CONDIÇÃO DE PARTICIPAÇÃO		PROMOÇÃO
				OUVINTE	CONVIDADO	
	Educação do Campo - Porto da Folha/SE					
15	I Salão Nacional dos Territórios Rurais - Brasília/DF	-	2006	X		MDA /SDT
16	Seminário de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial - Brasília/DF	-	2006	X		MDA
17	Seminário Nacional sobre Educação do Campo - Cuiabá/MT	-	2006	X		INCRA/PRONERA
18	Conferência Nacional de Convivência com o Semiárido - Juazeiro/BA	-	2006	X		RESAB/IRPA
19	I Seminário sobre Ações de Educação do Campo: "A Participação do homem, da mulher e do jovem na luta pela universalização do acesso aos direitos sociais no campo" - Poço Redondo/SE	-	2006		X	SEMED
20	Seminário do Colegiado Territorial do Alto Sertão: O Direito à Educação	-	2006	X		Colegiado Territorial do Alto Sertão
21	Seminário do Colegiado Territorial do Alto Sertão Sergipano - Poço Redondo/SE	Criação do Núcleo de Extensão da EAFSC no Sertão Sergipano	2006	X		Colegiado Territorial do Alto Sertão/MDA/EAFSC
22	Oficina Estadual de Educação do Campo e Desenvolvimento	-	2006		X	MDA/SDT

Nº	EVENTO/LOCAL DE REALIZAÇÃO	OBJETIVO	ANO	CONDIÇÃO DE PARTICIPAÇÃO		PROMOÇÃO
				OUVINTE	CONVIDADO	
	Territorial - Aracaju/SE ²⁹⁰					
23	Oficina Estadual de Capacitação de Educadores/as e professores/as que atuam nas escolas de campo - São Cristovão/SE ²⁹¹	Capacitar os/as educadores/as para desenvolver uma proposta em uma metodologia que contribua para a definição do papel da escola na construção do desenvolvimento sustentável e na melhora das condições de vida no campo	2007		X	CONTAG/FETASE/STTR
24	Oficina para Lideranças Comunitárias sobre Educação do Campo ênfase no Desenvolvimento Sustentável - Colônia Treze/Lagarto/SE	-	2007	X		-
25	Oficina de Capacitação de Dirigentes e Monitores/as em Desenvolvimento Territorial com ênfase na Educação do Campo - Aracaju/SE ²⁹²	Capacitar lideranças e dirigentes sindicais para desenvolver uma proposta metodológica que contribua para o desenvolvimento sustentável e para melhoria das condições de vida do campo	2007		X	FETASE/MDA
26	I Seminário de Educação para a Diversidade - Gararu/SE ²⁹³	Refletir e apresentar as diretrizes acerca da formação de educadores/as; informar no que diz respeito a Educação Especial, Educação do Campo e Educação Contextualizada	2007		X	SEMED

²⁹⁰ Mesa Redonda Experiências e Iniciativas de Educação do Campo.

²⁹¹ Painel “Linha do tempo da Educação do Campo no Brasil” e oficina pedagógica “Educação do Campo no município de Poço Verde/Se”

²⁹² Painel “Fundamentos e Metodologias da Educação do Campo”.

²⁹³ Mesa Redonda “Educação do Campo pelo olhar do Semiárido”

Nº	EVENTO/LOCAL DE REALIZAÇÃO	OBJETIVO	ANO	CONDIÇÃO DE PARTICIPAÇÃO		PROMOÇÃO
				OUVINTE	CONVIDADO	
		para Convivência com o Semiárido				
27	VII Conferência Estadual - Aracaju/SE	-	2007	X		SINTESE
28	Seminário sobre Realidade Educacional das Áreas de Reforma Agrária dos Estados Nordestinos - Assentamento Moacir Wanderley, N Srª do Socorro/SE	Formular linhas de ação política para garantir acesso público e gratuito à educação universal para toda a população que reside nas áreas de reforma agrária	2007	X		MST
29	Reunião do CEE	Divulgar as ações do EDUCAMPO e solicitar a elaboração e aprovação da resolução estadual da Educação do Campo	2007		X	CEE
30	Jornada Nacional em memória do educador Paulo Freire	-	2007	X		CNTE
31	Reunião sobre Educação do Campo no Semiárido	-	2007	X		Colegiado Territorial do Alto Sertão
32	Encontro com professores/as que atuam nas escolas do campo da região Sul	-	2007	X		Colegiado Territorial do Sul Sergipano
33	Encontro com os Comitês e Fóruns Estaduais de Educação do Campo	-	2007	X		MEC/SECAD
34	Marcha das Margaridas	-	2007	X		CONTAG
35	V Congresso do MST	-	2007	X		MST
36	Seminário Nacional do MST com foco na Educação do Campo	-	2007	X		MST
37	Formação sindical para 110 lideranças da região Nordeste	-	2007	X		CONTAG
38	IX Encontro Nacional do EJA	-	2007	X		MEC
39	Reunião Executiva da RESAB	-	2007	X		RESAB

Nº	EVENTO/LOCAL DE REALIZAÇÃO	OBJETIVO	ANO	CONDIÇÃO DE PARTICIPAÇÃO		PROMOÇÃO
				OUVINTE	CONVIDADO	
40	Fórum Social Nordestino	-	2007	X		Movimentos sociais e sindicais
41	Reunião ampliada da RESAB	-	2007	X		RESAB
42	7ª Conferência Estadual de Educação	-	2007	X		SINTESE
43	Seminário Políticas Públicas para EJA	-	2007	X		MEC/SEED
44	Reunião do Colegiado Territorial Sul Sergipano	Discutir sobre a inserção do EDUCAMPO no colegiado	2007	X		Colegiado Territorial do Sul Sergipano
45	Audiência pública sobre a realidade educacional nos assentamentos da Reforma Agrária do Nordeste	-	2007	X		MST
46	IV Encontro Estadual do EJA: Políticas Públicas para o EJA: desafios e buscas - Aracaju/SE	Possibilitar um novo olhar para o EJA como modalidade de ensino, suas especificidades, novas funções do professor e as mudanças no posicionamento dos envolvidos	2007	X		Fórum EJA de Sergipe
47	Reunião com UNDIME - Aracaju/SE	Apresentar Regimento Comitê e divulgar os Boletins EDUCAMPO	2008	X		UNDIME
48	Reunião nos colegiados territoriais homologados pela SDT/MDA - Alto Sertão e Centro Sul	Discutir sobre a realidade da educação nos territórios	2008		X	Colegiados territoriais
49	Reunião Técnica sobre a proposta de formação em segurança alimentar e nutricional	Elaborar proposta de formação sobre Segurança Alimentar e Nutricional para as organizações da sociedade civil	2008			SEED/SEIDS
50	Visita de Estudo e intercambio na Escola Agrícola em Alagoinhas-BA	Conhecer a experiência de educação para jovens trabalhadores/as rurais desenvolvida na escola e a utilização da Pedagogia da Alternância	2008			MDA/EDUCAMPO

Nº	EVENTO/LOCAL DE REALIZAÇÃO	OBJETIVO	ANO	CONDIÇÃO DE PARTICIPAÇÃO		PROMOÇÃO
				OUVINTE	CONVIDADO	
51	Reunião sobre o Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Aracaju/SE	Aprovar a oferta do curso pela UFS	2008	X		UFS
52	II Congresso Estadual dos/as Trabalhadores/as Rurais de Sergipe	-	2008	X		FETASE
53	Reunião com Conselhos Municipais de Educação - Aracaju/SE	Divulgar as resoluções do CNE que tratam da questão da educação do campo e solicitar aos Conselhos Municipais de Educação a produção e aprovação de resoluções municipais normatizando a oferta da Educação do Campo nos municípios	2008		X	UMCME
54	Encontro Estadual do EJA	-	2008	X		FPEJA
55	Comemoração dos 10 anos do PRONERA	-	2008	X		UFS/INCRA
56	Plenária ampliada do Fórum Permanente de Educação de Jovens e Adultos do Estado de Sergipe (FPEJA) - Aracaju/SE	Aprovar o Regimento Interno, a programação IX ENEJA e eleger os/as delegados/as para IX ENEJA	2008	X		FPEJA
57	Oficina de Formação em Organização de Dados para Diagnóstico do EJA - Brasília/DF	-	2008	X		MEC/EJA
58	Encontro Estadual preparatório para a VI Conferência Internacional sobre Educação para Adultos (CONFITEA) - Aracaju/SE	Participar da organização do Encontro Estadual preparatório da CONFITEA	2008		X	SEED/SE
59	I Conferência Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário de Sergipe - Aracaju/SE	-	2008	X		MDA/Delegacia de Sergipe
60	II Fórum de Educação Profissional:	Elaborar o Plano de Ampliação de	2008	X		SEED/SE

Nº	EVENTO/LOCAL DE REALIZAÇÃO	OBJETIVO	ANO	CONDIÇÃO DE PARTICIPAÇÃO		PROMOÇÃO
				OUVINTE	CONVIDADO	
	Subsídios para o Programa Brasil Profissionalizado - Aracaju/SE	Educação Profissional (PAEP)				
61	Fórum ATEs: "Programa Terra Sol Sergipe: Manual de elaboração de Projetos" - Aracaju/SE	-	2008	X		MDA/INCRA, Superintendência Regional de Sergipe
62	Aula inaugural do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Aracaju/SE	-	2008	X		UFS
63	Oficina Territorial da Avaliação e Replanejamento da Estratégia de Desenvolvimento do Colegiado Sul de Sergipe - Salgado/SE	-	2008	X		Colegiado Territorial do Sul Sergipano
64	Fórum ATEs: Propostas Diferenciadas de Assistência Técnica: Capacitações que atendem às demandas da Reforma Agrária - Aracaju/SE	Avaliar os resultados e a metodologia utilizada no programa	2008	X		INCRA
65	Aula Inaugural do Consórcio da Juventude Rural: Aliança com Jovens no âmbito do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os/as Jovens - Poço Verde/SE	-	2008	X		SEMED/MDA/Colegiado Territorial do Sertão Ocidental
66	I Seminário Nacional de Formação de Formadores do Pro Jovem Campo -Saberes da Terra - Brasília/DF	-	2008	X		MEC
67	Solenidade de Premiação Estadual dos municípios vencedores da Edição 2008 do Selo UNICEF	-	2008	X		UNICEF

Nº	EVENTO/LOCAL DE REALIZAÇÃO	OBJETIVO	ANO	CONDIÇÃO DE PARTICIPAÇÃO		PROMOÇÃO
				OUVINTE	CONVIDADO	
	Município Aprovado - Aracaju/SE					
68	12º Congresso de Educação - Aracaju/SE	-	2008	X		SINTESE
69	Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos	-	2008	X		DPJA/SECAD
70	Seminário Educação do Campo	-	2008	X		SEDUC- BA/UNICEF
71	Cerimônia de Formatura dos Alfabetizantes e Alfabetizadores do programa Sergipe Alfabetizado - Aracaju/SE	-	2008	X		SEED/SE
72	Formatura 1ª Turma Ciências Agrônômicas do PRONERA - Aracaju/SE	-	2008	X		UFS
73	Oficina Pedagógica - Nossa Senhora da Glória	-	2008		X	SEMED
74	Encontro de Supervisores/as da Escola Ativa ²⁹⁴ - Salvador/Ba.	-	2008		X	SEDUC/RESAB
75	Encontro Educação do Campo: um novo olhar, novas possibilidades - Lagarto/SE	-	2008		X	SEMED
76	Encontro Estadual preparatório para a VI Conferência Internacional sobre Educação para Adultos (CONFITEA) - Aracaju/SE	-	2008		X	SEED
77	Encontro de Avaliação do	Avaliar os trabalhos desenvolvidos	2008	X		Colegiado Territorial Alto

²⁹⁴ Palestra "A luta pela vida, pela terra e pela educação"

Nº	EVENTO/LOCAL DE REALIZAÇÃO	OBJETIVO	ANO	CONDIÇÃO DE PARTICIPAÇÃO		PROMOÇÃO
				OUVINTE	CONVIDADO	
	Colegiado do Alto Sertão Sergipano - Porto da Folha/SE	pelo colegiado				Sertão
78	Seminário Esporte e Cidadania - Aracaju/Se	-	2008	X		CDJBC/UNICEF
79	Reunião do Colegiado Territorial Sertão Ocidental - Itabaiana	Discutir sobre os gargalos presentes no processo de implementação da Educação do Campo no território	2008		X	Colegiado Territorial Sertão Ocidental
80	Reunião do Colegiado Territorial Alto Sertão - Porto da Folha/SE	Discutir sobre os gargalos presentes no processo de implementação da Educação do Campo no território	2008		X	Colegiado Territorial Alto Sertão
81	I Encontro Nacional de Coordenadores/as Estaduais de Educação do Campo e representantes dos Comitês/Fóruns de Educação do Campo – Brasília	Reafirmar e pactuar compromissos da SECAD com a Educação do Campo; dar conhecimento dos programas do MEC para Educação do Campo; analisar limites; identificar avanços e possibilidades da Educação do Campo na atuação das SEDUC, fóruns e comitês	2008	X		SECAD/MEC
82	I Seminário Nacional de Formação de Formadores do Projovem Campo: Saberes da Terra - Brasília/DF	Apresentar a Política Nacional de Educação do Campo e a Política Nacional de Juventude; construir uma referência comum sobre os eixos articuladores do Programa - Agricultura Familiar e Sustentabilidade e Agricultura Familiar: cultura, identidade, gênero e etnia; apresentar os cadernos pedagógicos Nacionais; propiciar aos/as formadores/as estaduais a vivência da metodologia do	2008	X		SECAD/MEC

Nº	EVENTO/LOCAL DE REALIZAÇÃO	OBJETIVO	ANO	CONDIÇÃO DE PARTICIPAÇÃO		PROMOÇÃO
				OUVINTE	CONVIDADO	
		programa; socializar os limites e os avanços na implementação pelos estados na primeira fase do programa, construir o calendário nacional de execução do programa e sanar dúvidas quanto à execução				
83	Aula inaugural da Escola Agrícola de Poço Redondo/Se	-	2008	X		SEED/SEMED
84	Encontro Nacional de Políticas Públicas de Educação Infantil do Campo	Discutir sobre a perspectiva de gênero na educação infantil, infraestrutura das escolas do campo	2008	X		MEC/MDA
85	Oficina preparatória da região Nordeste para a Conferência Internacional de EJA	-	2008	X		FPEJA
86	Seminário "Educação e Convivência no Campo: avanços e desafios para o Semiárido Baiano	-	2008	X		SEDUC Bahia/UNICEF
87	Ato em defesa do piso salarial do magistério	-	2008	X		SINTESE
88	Visita técnica a EFAL	Conhecer a experiência de educação para jovens trabalhadores/as rurais desenvolvida na escola e a utilização da Pedagogia da Alternância	2008	X		UNIT/Curso de Serviço Social
89	Encontro de Formação de Formadores em Educação Ambiental - Canindé do São Francisco/SE	Discutir as questões ambientais e elaborar projeto político-pedagógico do coletivo	2008		X	Secretaria Estadual de Meio Ambiente e Recursos Hídricos (SEMARH)
90	10º Congresso da CONTAG - Brasília/DF	-	2009	X		CONTAG
91	Encontro Nacional do EJA - Belém	-	2009	X		MEC

Nº	EVENTO/LOCAL DE REALIZAÇÃO	OBJETIVO	ANO	CONDIÇÃO DE PARTICIPAÇÃO		PROMOÇÃO
				OUVINTE	CONVIDADO	
	do Pará/PA					
92	Oficina sobre Soberania Alimentar e Nutricional - Aracaju/SE	-	2009	X		SEIDS
93	II Encontro Pedagógico - Pirambu/SE	-	2009		X	SEMED
94	V Encontro do Grupo de Formadores da RESAB: Contextualização e transposição da didática - Feira de Santana/BA	-	2009	X		RESAB
95	Seminário Educação do Campo - Simão Dias/Se	-	2009		X	SEMED
96	Congresso da União das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB)	-	2009	X		UNEFAB
97	Oficina sobre Educação do Campo	-	2009	X		CONTAG
98	Mobilização em defesa do SUS e pelos direitos das populações do campo do Alto Sertão	-	2009	X		Colegiado Territorial do Alto Sertão
99	Conferência Estadual de Educação (CONED/SE)	-	2009		X	SEED/CEE
100	Encontro Nacional de Comitês de Educação do Campo - Vitória/ES	-	2009	X		MEC/SECAD
101	II Seminário Nacional de Formação de Formadores do Pro Jovem Campo - Saberes da Terra (Brasília-DF)	-	2010	X		MEC
102	WEB Conferência Termo Adesão do PNDLD-EJA	-	2010	X		MEC
103	III Seminário Nacional de Formação de Formadores do Pro Jovem Campo - Saberes da Terra -	-	2010	X		MEC

Nº	EVENTO/LOCAL DE REALIZAÇÃO	OBJETIVO	ANO	CONDIÇÃO DE PARTICIPAÇÃO		PROMOÇÃO
				OUVINTE	CONVIDADO	
	Brasília/DF					
104	III Agenda Territorial do EJA - Brasília/DF	-	2010	X		MEC/Fórum EJA
105	IV Agenda Territorial do EJA - Brasília/DF	-	2010	X		MEC/Fórum EJA
106	Seminário Diretrizes da Educação Infantil e Educação Infantil do Campo - Brasília/DF	-	2010	X		MEC/SECAD
107	Seminário Estadual sobre Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido - Campina Grande/PB	-	2010	X		RESAB
108	VIII Encontro de Mulheres Trabalhadoras Rurais - Aracaju/SE ²⁹⁵	-	2010		X	FETASE
109	3ª Oficina da Agenda Territorial de Educação de Jovens e Adultos - Brasília/DF	-	2010	X		MEC
110	4º Encontro Estadual de Educação do Campo - políticas públicas de Educação do Campo - Aracaju/SE	Organizar coletivamente uma agenda pública de debate sobre a educação e os modelos de desenvolvimento do campo	2010	X		NETE/UFS
111	II Seminário Nacional de Formação de Formadores de Programa Projovem - Campo Saberes da Terra - Brasília/DF	-	2010	X		MEC/SECAD/Coordenação Geral de Educação do Campo/Grupo Permanente de Trabalho Saberes da Terra (GTP)/Conselho

²⁹⁵ Palestra sobre a Educação do Campo

Nº	EVENTO/LOCAL DE REALIZAÇÃO	OBJETIVO	ANO	CONDIÇÃO DE PARTICIPAÇÃO		PROMOÇÃO
				OUVINTE	CONVIDADO	
						Nacional de Educação do Campo (CONEC)
112	IV Encontro de Formação do Programa Escola Ativa em Sergipe - gestão educacional do campo - Aracaju/SE ²⁹⁶	-	2011		X	SEED
113	V Encontro de Formação do Programa Escola Ativa em Sergipe - gestão educacional do campo - Aracaju/S ²⁹⁷	-	2011		X	SEED
114	VI Encontro de Formação da Escola Ativa - Propriá/SE	-	2011		X	SEED/SEMED
115	7º Encontro Nacional da Campanha Nacional “Direito à Educação” PNE pra Valer! A educação que o Brasil quer e precisa	-	2011	X		CNTE
116	XI Encontro Estadual da ASA - São Cristovão	-	2011	X		CDJBC/ASA
117	II Encontro Regional de Conselhos Municipais de Educação da Região Centro Sul – Boquim	-	2011	X		UNCME/SE
118	Encontro com os/as Educadores/as do Projeto Baú de Leitura	-	2011	X		CDJBC
119	Encontro da Educação do Campo: as relações campo-cidade na construção de uma Educação	-	2011	X		NETE/UFS

²⁹⁶ Mesa Redonda Educação do Campo no documento final da CONAE, PNE e PEE

²⁹⁷ Mesa Redonda Gestão financeira das escolas do campo

Nº	EVENTO/LOCAL DE REALIZAÇÃO	OBJETIVO	ANO	CONDIÇÃO DE PARTICIPAÇÃO		PROMOÇÃO
				OUVINTE	CONVIDADO	
	Emancipatória - Aracaju/SE					
120	Marcha sobre a implantação do Campus da UFS no Território Alto Sertão - Poço Redondo	-	2011	X		Colegiado Territorial do Alto Sertão
121	Formação de Supervisores/as da Escola Ativa - Poço Verde e Itabaianinha	-	2011	X		SEED/SEMED
122	VII Formação de Professores do Programa Projovem Campo: Saberes da Terra - Aracaju/SE	-	2011	X		SEED/SE
123	Seminário Regional "A Educação municipal na construção do PNE"	-	2011	X		UNDIME
124	Reunião do Instituto Braço sobre o Movimento dos direitos Humanos.	-	2011	X		Instituto Braços
125	Seminário sobre Desenvolvimento Territorial Local Sustentável - Lei de Assistência Técnica e do Crédito Rural - Salgado/Se ²⁹⁸	-	2011		X	MDA/INCRA
126	Seminário de Educação do Campo - Poço Redondo/SE ²⁹⁹	-	2011		X	SEMED
127	Seminário sobre Desenvolvimento Territorial: Educação do Campo - Território Sertão Ocidental	-	2011		X	Colegiado Territorial do Sertão Ocidental
128	Jornada Temática de Educação do Campo e Políticas Públicas	-	2011	X		CONTAG
129	Encontro sobre o Plano Municipal	-	2011		X	SEMED

²⁹⁸ Palestras: Histórico da Educação do Campo, Diretrizes Nacionais e Estaduais da Educação do Campo, Políticas Públicas e Controle Social

²⁹⁹ Palestra "Marcos Legais da Educação do Campo: ênfase na resolução deliberada pelo CEE"

Nº	EVENTO/LOCAL DE REALIZAÇÃO	OBJETIVO	ANO	CONDIÇÃO DE PARTICIPAÇÃO		PROMOÇÃO
				OUVINTE	CONVIDADO	
	de Educação - Nossa Senhora do Socorro/SE					
130	Encontros para elaboração dos Planos Municipais de Educação dos municípios de Lagarto e Poço Verde	-	2011		X	SEMED/Fórum Estadual de Educação (FEE)
131	Marcha no Alto Sertão sobre a implantação do Campus da UFS	-	2011	X		Colegiado Territorial do Alto Sertão
132	3º Grito da Terra	-	2011	X		FETASE/MST
133	Encontro de Monitoramento e Avaliação do Programa Cisternas nas Escolas - Cidadania e Convivência com o Semiárido ³⁰⁰	-	2011		X	CDJBC/ASA
134	3º Encontro Nacional de Formação - Goiânia/GO	Refletir sobre em que medida a formação está contribuindo para o fortalecimento da luta dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, de suas organizações sindicais para a superação dos desafios da classe trabalhadora na atualidade	2011	X		Escola Nacional de Formação da CONTAG
135	Encontro com professores/as de Poço Redondo/SE	Discutir sobre a legislação de ensino e fechamento das escolas do campo	2012		X	SEMED
136	Marcha dos/as Professores/as em defesa da educação e da escola pública	-	2012	X		SINTESE
137	Congresso dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais	-	2012		X	FETASE

³⁰⁰ Palestra sobre Educação Contextualizada

Nº	EVENTO/LOCAL DE REALIZAÇÃO	OBJETIVO	ANO	CONDIÇÃO DE PARTICIPAÇÃO		PROMOÇÃO
				OUVINTE	CONVIDADO	
138	Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, agricultura familiar e sustentabilidade do Programa Saberes da Terra: Agricultura familiar, cultura, identidade, gênero e etnia - Assentamento Moacir Wanderley - Nossa Senhora do Socorro/SE	Efetivar os saberes/conhecimentos dos/as educadores/as do campo voltados para construção de um novo saber sobre a agricultura familiar sustentável, sua importância e a dignidade de seus objetivos	2012	X		IFS/Projovem Campo: Saberes da Terra
139	XX Encontro Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - Brasília/DF	-	2012	X		MEC/SECADI
140	I Conferência Camponesa do Estado de Sergipe: "Trabalho e Organização Social Camponesa" - Projeto de Assentamento Moacir Wanderley, Nossa Senhora do Socorro/SE	Comemorar as lutas camponesas de Palmares e Canudos; resignificar as Ligas Camponesas e contextualizar os mártires que lutaram pela Reforma Agrária no Brasil de hoje	2012	X		MST/MPA/FETASE
141	IV Encontro Estadual da UNCME	-	2012	X		UNCME/SE
142	Seminário de Pesquisa "Discutindo a Ação Coletiva e o Desenvolvimento dos Territórios Rurais" - São Cristovão/SE	-	2012	X		UFS
143	IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente		2012	X		-
144	Formatura da primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo - São Cristovão/SE	-	2013	X		UFS
145	Aula Inaugural da Especialização em Residência Agrária - São Cristovão/SE	-	2013	X		UFS

Nº	EVENTO/LOCAL DE REALIZAÇÃO	OBJETIVO	ANO	CONDIÇÃO DE PARTICIPAÇÃO		PROMOÇÃO
				OUVINTE	CONVIDADO	
146	Conferências Livres e Territoriais da CONAE - Territórios Sergipanos	-	2013		X	COE da CONAE
147	Encontro Nacional do EJA - Natal/RN	-	2013	X		MEC/Fórum EJA
148	Encontro Selo UNICEF município aprovado	-	2013	X		UNICEF
149	Encontro de Políticas Públicas - Aracaju/SE ³⁰¹	-	2013		X	FETASE
150	Encontro de Educadores e Educadoras das Áreas de Assentamento e Acampamentos do MST-SE - Assentamento Moacir Wanderley, Nossa Senhora do Socorro/SE ³⁰²	-	2013		X	MST/SE
151	I Encontro de Educação e Movimentos Sociais de Sergipe - São Cristóvão/SE	-	2013	X		Grupo de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais, Grupo de Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer, Observatório de Educação e Fórum Sergipano em Defesa da Educação Pública
152	Lançamento do Selo UNICEF município Aprovado - Edição	-	2013	X		UNICEF

³⁰¹ Mesa Redonda Educação do Campo

³⁰² Mesa Redonda Como os municípios pensam a Educação do Campo

Nº	EVENTO/LOCAL DE REALIZAÇÃO	OBJETIVO	ANO	CONDIÇÃO DE PARTICIPAÇÃO		PROMOÇÃO
				OUVINTE	CONVIDADO	
	2013/2016 - Aracaju/SE					
153	Palestra sobre Sustentabilidade e Resíduos Sólidos - Aracaju/SE	-	2013	X		SEMARH
154	II Conferência Estadual e Territoriais de Desenvolvimento Territorial Sustentável	Discutir sobre as questões da Educação do Campo nos territórios	2013	X		CEDRS/Colegiados Territoriais
155	Encontro Internacional de Educação do Campo	-	2013	X		Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB)
156	Reunião do Fórum EJA	Discutir sobre as dificuldades inerentes ao funcionamento do fórum	2013	X		Fórum EJA
157	Celebração da Festa da Colheita	-	2013	X		FETASE
158	XII Conferência Estadual de Educação - Aracaju/SE	-	2014	X		SINTESE
159	Formação Continuada dos/as Professores/as - Boquim/SE ³⁰³	-	2014		X	SEMED
160	Fórum Estadual da UNDIME - Aracaju/SE	-	2014	X		UNDIME
161	II Seminário Internacional da Educação do Campo - Santa Maria/RS	-	2014	X		Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
162	IV Conferência Nacional das Licenciaturas da Educação do Campo - Brasília/DF	-	2014	X		MEC/SECADI
163	Dia da Consciência Negra-Povoado Serra da Guia/Poço Redondo/SE ³⁰⁴	-	2014		X	FDJBC

³⁰³ Palestra "Educação do/no Campo - Histórico e Perspectiva de Inserção no PME"

³⁰⁴ Palestra sobre a Educação do Campo

Nº	EVENTO/LOCAL DE REALIZAÇÃO	OBJETIVO	ANO	CONDIÇÃO DE PARTICIPAÇÃO		PROMOÇÃO
				OUVINTE	CONVIDADO	
164	V Encontro de Políticas Públicas - Aracaju/SE ³⁰⁵	-	2014		X	FETASE
165	Encontro Estadual do MPA - Queimada Grande/Poço Redondo	-	2014	X		MPA
166	Encontro com Secretarias Municipais de Educação – Aracaju	Discutir sobre Educação do Campo com foco nas Diretrizes Operacionais, normatização Municipal sobre a Educação do Campo por meio de estabelecimento de instrumentos normativo e de criação de unidade orgânica dentro da SME responsável pela implementação da Educação do Campo	2015		X	UNDIME
167	Encontro Estadual da UNCME	-	2015		X	UNCME/SE
168	Seminário para discutir a construção do Projeto Político Pedagógico dos cursos a serem ofertados pelo Campus da UFS no Sertão	-	2015	X		UFS/Colegiado Territorial do Alto Sertão
169	Conferências Intermunicipais para elaboração do Plano de Educação - Territórios Sergipanos	-	2015		X	FEE
170	Formação Continuada dos/as Professores/as: “Educação do/no Campo – Histórico e Perspectiva de Inserção no PME”- Boquim/SE	-	2015		X	SEMED

³⁰⁵ Mesa Redonda Educação do Campo

Nº	EVENTO/LOCAL DE REALIZAÇÃO	OBJETIVO	ANO	CONDIÇÃO DE PARTICIPAÇÃO		PROMOÇÃO
				OUVINTE	CONVIDADO	
171	Semana Pedagógica - Boquim/SE	-	2015		X	SEMED
172	Encontro Preparatório para o ENERA com os educadores do MST		2015		X	MST
173	II ENERA - Luisiânia/GO	-	2015		X	Articulação Nacional por Uma Educação do Campo
174	Aula Inaugural do Curso de Agroecologia - Aracaju/SE	-	2015	X		IFS/PRONERA
175	7º Encontro da UNCME - Aracaju/SE	-	2015	X		UNCME/SE
176	IV Congresso Estadual dos Trabalhadores/as Rurais da Agricultura – Aracaju	-	2015		X	FETASE
177	III Seminário da Educação do Campo - Brasília/DF	-	2015	X		FONEC/MST/CONTAG
178	I Fórum Educação da UNDIME - Aracaju/SE	-	2015	X		UNDIME
179	Marcha sobre o Piso Salarial dos/as professores/as - Aracaju/SE	-	2015	X		SINTESE
180	Entrega de escolas do Ensino Fundamental por parte da SEED aos municípios - municípios sergipanos	-	2015	X		SEED/SE
181	1ª Semana Popular de Teatro na Arte da luta e da resistência - Teresina/PI	-	2015	X		Movimentos sociais e sindicais
182	Reunião do Colegiado Territorial do Alto Sertão	-	2015	X		Colegiado Territorial do Alto Sertão
183	Jornada Temática Regional de Educação do Campo - Teresina/PI	-	2015	X		CONTAG

Nº	EVENTO/LOCAL DE REALIZAÇÃO	OBJETIVO	ANO	CONDIÇÃO DE PARTICIPAÇÃO		PROMOÇÃO
				OUVINTE	CONVIDADO	
184	Lançamento da Frente Parlamentar da Educação do Campo - Aracaju/SE	Propor e acompanhar a tramitação de matérias legislativas no Congresso Nacional e nas demais casas legislativas que contribuam para a implementação de políticas públicas relacionadas a Educação do Campo, além de promover debates e propor ações estratégicas sobre a Educação do Campo, vinculadas ao projeto de desenvolvimento sustentável do país; dialogar com órgãos e entidades relacionados à Educação do Campo visando promover a cooperação e integração destes com o Congresso Nacional	2015	X		ALESE
185	Solenidade de 20 anos do Centro D José Brandão de Castro - Aracaju/SE	-	2015	X		CDJBC
186	III Encontro de Pesquisa e Práticas de Educação do Campo - João Pessoa/PB	-	2015	X		UFPB
187	Grito da Terra - Aracaju/SE	-	2015	X		Movimentos sociais e sindicais
188	Congresso Estadual de Educação - Aracaju/SE	-	2015	X		SINTESE
189	II Conferências Estadual e Territoriais de ATER		2015	X		CEDRS/Colegiados territoriais
190	Reunião com representante do UNICEF	Divulgar as ações EDUCAMPO e retomar a parceria com o UNICEF	2015	X		UNICEF
191	Seminário sobre a Pedagogia da	-	2015	X		SEED/Núcleo de Educação

Nº	EVENTO/LOCAL DE REALIZAÇÃO	OBJETIVO	ANO	CONDIÇÃO DE PARTICIPAÇÃO		PROMOÇÃO
				OUVINTE	CONVIDADO	
	Alternância - Poço Redondo					do Campo
192	Formação do Projovem Campo - Saberes da Terra	-	2015		X	SEED/Núcleo de Educação do Campo
193	Acampamento do SINTESE no Palácio do Governo durante greve dos/as professores/as - Aracaju/SE	-	2015	X		SINTESE

FONTE – Arquivo EDUCAMPO/2015

Org.: GOIS, Magaly Nunes

APÊNDICE O – Participação do EDUCAMPO em Audiência – Junho 2005 a dezembro 2015

Nº	AUDIÊNCIA	OBJETIVO/ENCAMINHAMENTO	ANO	PROMOÇÃO	MEMBROS DO EDUCAMPO
1	Audiência pública	Discutir sobre a realidade educacional nos assentamentos da Reforma Agrária do Nordeste	2007	MST	PRONESE, INCRA e UFS
2	Audiência com SEED/Secretária Adjunta	a Discutir proposta de trabalho encaminhada pelo EDUCAMPO; realização duas reuniões: interna com o DED e ampliada com a participação do EDUCAMPO - encaminhamentos não foram operacionalizados	2007	EDUCAMPO	UNDIME, MST, UFS, PRONESE, SEED e INCRA
3	Audiência com SEED/Secretário	a Apresentar demanda da construção da política Estadual de Educação do Campo; realização da Conferência Estadual da Educação do Campo	2010	EDUCAMPO	PRONESE, FETASE, MST, CEE e FDJBC
4	Audiência pública	Discutir sobre o PNE	2011	FEE	CEE, AMEFAL, FETASE e MST
5	Audiência Pública	Discutir sobre a implantação do Campus da UFS no Alto Sertão - Poço Redondo	2011	Colegiado Territorial	MST, FDJBC e SINTESE
6	Audiência Pública	Discutir sobre direitos humanos	2011	ALESE/Comissão de Educação	PRONESE, FETASE, CEE e MST
7	Audiência com o MPE	Discutir sobre os marcos legais e o fechamento das escolas do campo	2011	EDUCAMPO	CEE, AMEFAL, SEED, FETASE, MST, MPA, UFS E SINTESE
8	Audiência Pública	Demandas de cursos para a EFAL	2012	EFAL	PRONESE, FETASE e MST
9	Audiência pública	Discutir sobre o Programa Mais Cultura nas Escolas com instituições públicas, movimentos sociais e sindicais, ONG's	2013	ALESE/Comissão de Direitos Humanos	PRONESE, FETASE, CEE, FDJBC e MST

Nº	AUDIÊNCIA	OBJETIVO/ENCAMINHAMENTO	ANO	PROMOÇÃO	MEMBROS DO EDUCAMPO
10	Audiência com a SEED/Secretário	Apresentar o relatório da I Conferência Estadual da Educação do Campo na perspectiva de garantir que a SEED considere as propostas definidas na conferência, quando da Elaboração do Plano Estadual de Educação	2013	EDUCAMPO	PRONESE, FETASE, MST, CEE e FDJBC
11	Fórum Estadual de Educação	Discutir ampliação da representatividade dos movimentos sociais e sindicais nas Conferências Territoriais; garantia da inclusão do EDUCAMPO na Comissão que irá elaborar o Plano Estadual de Educação e; inclusão das propostas deliberadas na I Conferência Estadual da Educação do Campo	2013	EDUCAMPO	MST e CEE
12	Audiência com SEED/Secretário	Apresentar os principais problemas que afetam a implementação do Programa Projovem Campo, a Resolução 48/2012 EJA – Ensino Médio, desarticulação dos Setores da SEED e cobrança da participação do EDUCAMPO na elaboração do Plano Estadual de Educação e de garantia de inclusão das propostas deliberadas na I Conferência Estadual da Educação do Campo.	2014	EDUCAMPO	PRONESE, FETASE, MST, CEE e FDJBC
13	Audiência SEED/Equipe Técnica e Diretor	Discutir a necessidade e se iniciar Elaboração do Plano Estadual de Educação	2014	EDUCAMPO	PRONESE, FETASE, MST, CEE e FDJBC
14	Audiência pública	Discutir sobre a Violência na Sociedade e seus reflexos no cotidiano das escolas	2015	ALESE/Comissão de Educação	PRONESE, FETASE, MST, CEE e FDJBC
15	Audiência Pública sobre a Educação no Território do Alto Sertão	Apresentar diagnóstico sobre a Educação no Alto Sertão e construir alternativas coletivas de enfrentamento e superação da realidade educacional do território	2015	Colegiado Territorial e movimentos sociais	PRONESE e FETASE

Nº	AUDIÊNCIA	OBJETIVO/ENCAMINHAMENTO	ANO	PROMOÇÃO	MEMBROS DO EDUCAMPO
16	Audiência Pública	Discutir o financiamento da educação com vista à elaboração do PEE e PME	2015	SEED	PRONESE, FETASE, MST, CEE e SEED
17	Audiência Pública	Discutir sobre Cultura e política cultural	2015	ALESE/ Comissão de Educação	PRONESE, FETASE, MST, CEE e FDJBC
18	Audiência Pública	Discutir sobre a Pedagogia da Alternância	2015	SEED/SME	MST

FONTE – Arquivo EDUCAMPO/2015

Org.: GOIS, Magaly Nunes

APÊNDICE P – Planos Anuais de Trabalho do Comitê Estadual de Educação do Campo de Sergipe - 2006 a 2015

ANO	ATIVIDADES
2006	<p>Participação no processo de elaboração, implementação e avaliação do PNE, PEE e PME</p> <p>Realização de um encontro com prefeitos e secretários municipais de educação</p> <p>Articulação junto aos governos federal, estadual e municipal para atendimento às demandas do campo</p> <p>Elaboração de documento solicitando ao MEC ampliação dos prazos dos editais para elaboração de projeto</p> <p>Elaboração de um projeto para o Segundo Seminário Estadual de Educação do Campo</p> <p>Elaboração do Projeto para Técnicos da Rede ATES</p> <p>Participação em encontros nacionais, estaduais e municipais</p> <p>Divulgação das ações do comitê</p> <p>Mobilização articulação do comitê para garantir a inclusão de recurso nos orçamentos dos municípios para a educação do campo e formar núcleos de Educação do Campo.</p>
2007	<p>Participação no processo de elaboração, implementação e avaliação do PNE, PEE e PME</p> <p>Realização de um encontro com prefeitos e secretários municipais de educação</p> <p>Articulação junto aos governos federal, estadual e municipal para atendimento às demandas do campo</p> <p>Elaboração de documento solicitando ao MEC ampliação dos prazos dos editais para elaboração de projeto</p> <p>Elaboração de um projeto para o Segundo Seminário Estadual de Educação do Campo</p> <p>Elaboração do Projeto para Técnicos da Rede ATES</p> <p>Participação em encontros nacionais, estaduais e municipais</p> <p>Divulgação das ações do comitê</p> <p>Mobilização articulação do comitê para garantir a inclusão de recurso nos orçamentos dos municípios para a educação do campo e formar núcleos de Educação do Campo.</p>
2008	<p>Apoio ao Projeto Coletivo Educador Ambiental do Alto Sertão</p> <p>Realização de Encontro com os presidentes dos Conselhos Municipais de Educação com vistas a produzir e aprovar as Diretrizes Operacionais da EC para os sistemas municipais</p> <p>Realização de encontros regionais com DRE e Coordenadores de EC e com secretários municipais de educação dos territórios Alto Sertão e Baixo São Francisco</p> <p>Apoio e participação nas ações do Plano de Trabalho do NEDIC para a educação do campo</p> <p>Participação na elaboração do projeto de capacitação sobre a Pedagogia da Alternância</p> <p>Realização de sessões de estudos, palestras ou relato de experiências</p> <p>Participação na Caravana pedagógica com a finalidade de conhecer a experiência da pedagogia da alternância em Entre Rios, Ba</p> <p>Produção do Boletim EDUCAMPO</p> <p>Participação do comitê na Rede de Educação Cidadã</p> <p>Realização do II Seminário Estadual de Educação do Campo</p>
2009	<p>Apoio ao Projeto de Coletivos Educadores Ambientais do Alto Sertão</p> <p>Sessões de Estudo objetivando a formação dos membros do Comitê EDUCAMPO</p> <p>Caravana Pedagógica para conhecer as experiências significativas de Educação do/no Campo</p>

	<p>Produção do Boletim EDUCAMPO</p> <p>III Seminário de Educação do Campo</p> <p>Participação no processo de Elaboração, Implantação e Avaliação dos: PEE e PME</p> <p>Participação em Encontros Nacionais, Estaduais e Municipais</p> <p>Divulgação das ações do Comitê em meios de comunicação e eventos</p> <p>Apoio às ações do Comitê Estadual da Campanha Nacional em Defesa de Educação pública</p> <p>Articulação com Instituições do Ensino Superior objetivando sensibilizá-las para Inclusão da Educação do Campo na Matriz Curricular</p> <p>Sistematização das experiências e Educação do Campo no estado de Sergipe</p> <p>Apoio do Processo de Formação Continuada para Educadores dos Municípios</p> <p>Ações de Apoio ao Pacto da Criança e adolescente no Segmento da Educação para a convivência</p>
2010	<p>Sessões de Estudo objetivando a formação dos membros do Comitê EDUCAMPO sobre as temáticas: Resoluções sobre Educação do Campo, Emenda Constitucional 59, FUNDEB e Currículo Contextualizado.</p> <p>Caravana Pedagógica para conhecer as experiências significativas de Educação do/no Campo: Atividade 01 – Programa Saberes da Terra/ Sergipe; Atividade 02 – Programa Escola Ativa; Atividade 03 – Programa Jovem Saber.</p> <p>Produção do Boletim EDUCAMPO</p> <p>III Seminário de Educação do Campo</p> <p>Participação em eventos (Encontros, seminários reuniões, fóruns e oficinas) nacionais, estaduais e municipais</p> <p>Divulgação das ações do Comitê em meios de comunicação e eventos</p> <p>Apoio às ações do Comitê Estadual da Campanha Nacional em Defesa de Educação Pública</p> <p>Articulação com Instituições do Ensino Superior objetivando sensibilizá-las para Inclusão da Educação do Campo na Matriz Curricular</p> <p>Sistematização das experiências e Educação do Campo no estado de Sergipe</p> <p>Apoio ao Processo de Formação Continuada para Educadores dos Municípios: Atividade 01 - Educadores do Programa Saberes da Terra e Atividade 02 - Formação projetos do CDJBC</p> <p>Ações de Apoio ao Pacto da Criança e adolescente no Segmento da Educação para a convivência com o semi- árido.</p>
2011	<p>Sessões de Estudo objetivando a formação dos membros do Comitê EDUCAMPO sobre as temáticas: Resolução nº 3/2010 do CEE, Decreto nº 7352 de 4/11/2010, EJA: Sergipe Alfabetizado, Mova Brasil e Saberes da Terra, Escola Ativa, Educação Infantil e Ensino Médio.</p> <p>Caravana Pedagógica para conhecer as experiências significativas de Educação do/no Campo no estado de Sergipe: Atividade 01 – Programa Saberes da Terra, Atividade 02 – Programa Escola Ativa, Atividade 03 – Educação Infantil no Campo e Atividade 04 – Ensino Médio.</p> <p>Produção do Boletim e blog do EDUCAMPO.</p> <p>1ª Conferência Estadual da Educação do Campo</p> <p>Participação em eventos (Encontros, seminários, reuniões, fóruns e oficinas) nacionais, estaduais e municipais.</p> <p>Divulgação das ações do Comitê em meios de comunicação, assembleias e eventos.</p> <p>Apoio às ações do Comitê Estadual da Campanha Nacional em Defesa de Educação Pública.</p> <p>Articulação com Instituições do Ensino Superior objetivando sensibilizá-las para Inclusão da Educação do Campo na Matriz Curricular.</p> <p>Sistematização das experiências de Educação do Campo no estado de Sergipe.</p> <p>Apoio ao Processo de Formação Continuada para Educadores dos Municípios.</p>

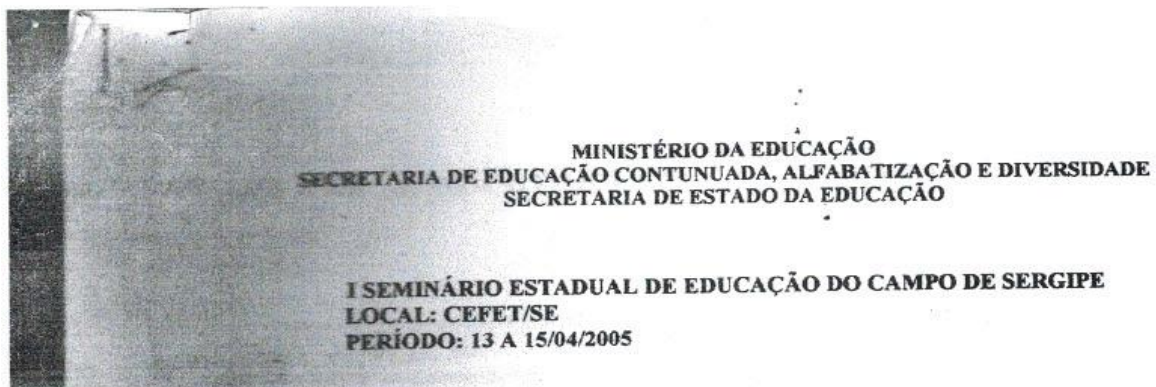
	Ações de Apoio ao Pacto da Criança e Adolescente no Segmento da Educação para a convivência com o semiárido.
2012	<p>Sessões de Estudo objetivando a formação dos membros do Comitê EDUCAMPO sobre as temáticas: Políticas Públicas da Educação do Campo, EJA: Sergipe Alfabetizado, Mova Brasil e Saberes da Terra, Educação Infantil e Ensino Médio.</p> <p>Caravana Pedagógica para conhecer as experiências significativas de Educação do/no Campo no estado de Sergipe: Atividade 01 – Programa Saberes da Terra, Atividade 02 – Programa Escola Ativa e Atividade 03 – Educação Infantil no Campo.</p> <p>Produção do blog do EDUCAMPO.</p> <p>1ª Conferência Estadual da Educação do Campo</p> <p>Participação em eventos (Encontros, seminários, reuniões, fóruns Conferências e oficinas) nacionais, estaduais e municipais.</p> <p>Divulgação das ações do Comitê em meios de comunicação, assembleias e eventos.</p> <p>Apoio às ações do Comitê Estadual da Campanha Nacional em Defesa de Educação Pública.</p> <p>Articulação com Instituições do Ensino Superior objetivando sensibilizá-las para Inclusão da Educação do Campo na Matriz Curricular. (Excluir).</p> <p>Sistematização das experiências de Educação do Campo no estado de Sergipe.</p> <p>Apoio ao Processo de Formação Continuada para Educadores dos Municípios.</p> <p>Ações de apoio ao Pacto da Criança e Adolescente no Segmento da Educação para a convivência com semiárido.</p>
2013	<p>Sessões de Estudo objetivando a formação dos membros do Comitê EDUCAMPO sobre as temáticas: Emenda LDB e Documento CONAE 2014.</p> <p>Caravana Pedagógica para conhecer as experiências significativas de Educação do/no Campo no estado de Sergipe.</p> <p>Alimentação do <i>blog</i> e do <i>facebook</i> do EDUCAMPO.</p> <p>Encontros Territoriais da Educação do Campo (04 encontros).</p> <p>Participação em eventos (Encontros, seminários, reuniões, fóruns Conferências e oficinas) nacionais, estaduais e municipais.</p> <p>Divulgação das ações do Comitê em meios de comunicação, assembleias e eventos.</p> <p>Apoio às ações do Comitê Estadual da Campanha Nacional em Defesa de Educação Pública.</p> <p>Sistematização das experiências de Educação do Campo no estado de Sergipe.</p> <p>Apoio ao Processo de Formação Continuada para Educadores dos Municípios.</p> <p>Levantamento dos Conselhos Municipais com Resolução sobre Educação do Campo.</p> <p>Levantamento das Secretarias Municipais com coordenação da Educação do Campo.</p>
2014	<p>Sessões de Estudo objetivando a formação dos membros do Comitê EDUCAMPO sobre as temáticas: Política de Educação do Campo: Desafios para Sergipe e para o Brasil e Documento da I Conferência Estadual da Educação do Campo x Financiamento</p> <p>Caravana Pedagógica para conhecer as experiências significativas de Educação do/no Campo no Estado de Sergipe: mapeamento, seleção, visita e sistematização das experiências</p> <p>Alimentação do <i>blog</i> e do <i>facebook</i> do EDUCAMPO</p> <p>Encontro com Gestores e Conselheiros Municipais de Educação sobre a Educação no/do Campo</p> <p>Participação em eventos (encontros, seminários, reuniões, fóruns, conferências e oficinas) nacionais, estaduais e municipais</p> <p>Divulgação das ações do Comitê em meios de comunicação, assembleias e eventos</p> <p>Apoio e participação nas ações do Comitê Estadual da Campanha Nacional em Defesa de Educação Pública</p> <p>Apoio ao Processo de Formação Continuada para Educadores das escolas do campo</p> <p>Levantamento das escolas que não têm água e infraestrutura sanitária</p>

	<p>Levantamento dos Conselhos Municipais com Resolução sobre Educação do Campo</p> <p>Levantamento das Secretárias Municipais com coordenação da Educação do Campo</p>
2015	<p>Sessões de Estudo objetivando definir estratégias para formulação do Plano Estadual e Municipais de Educação em reuniões extraordinárias tomando como referência: Tese: Política de Educação do Campo: Desafios para Sergipe e para o Brasil; Documento da I Conferência Estadual da Educação do Campo x Financiamento; Resolução Normativa nº3/2010 do CEE; PNE – Lei 13005/2014</p> <p>Caravana Pedagógica para conhecer as experiências significativas de Educação do/no Campo no Estado de Sergipe: Mapeamento das experiências; Seleção das experiências; Visita às experiências; Sistematização das experiências</p> <p>Alimentação do <i>blog</i> e do <i>facebook</i> do EDUCAMPO</p> <p>Encontro com Gestores e Conselheiros Municipais de Educação sobre a Educação no/do Campo</p> <p>Participação em eventos (Encontros, seminários, reuniões, fóruns conferências e oficinas) nacionais, estaduais e municipais.</p> <p>Divulgação das ações do Comitê em meios de comunicação, assembleias e eventos.</p> <p>Apoio e participação nas ações do Comitê Estadual da Campanha Nacional em Defesa de Educação Pública.</p> <p>Apoio ao Processo de Formação Continuada para Educadores das escolas do campo.</p> <p>Apoio ao Projeto Água nas Escolas (Construção e monitoramento da execução da proposta)</p> <p>Levantamento dos Conselhos Municipais com Resolução sobre Educação do Campo</p> <p>Levantamento das Secretárias Municipais com coordenação da Educação do Campo/ Apuração do questionário aplicado</p> <p>Fortalecer as Câmaras Temáticas de Educação do Campo dos Territórios do Alto Sertão e Sertão Ocidental</p> <p>Participação nas comissões: Comissão do Pro Jovem Campo Saberes da Terra; Comissão do Fórum Estadual de Educação; Comitê Estadual do PRONATEC Campo; Comissão do Fórum Estadual de EJA</p> <p>Realização de Encontro de Saberes – Artes e Ofício</p> <p>Apoio a realização de pesquisa de doutorado sobre Educação do Campo/EDUCAMPO com ênfase no controle social</p>

FONTE – Arquivo EDUCAMPO/2015

Org.: GOIS, Magaly Nunes

ANEXOS

ANEXO A – Carta de Sergipe da Educação do Campo**CARTA DE SERGIPE PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

ARACAJU/SE
ABRIL/2005

CARTA DE SERGIPE PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este é o resultado dos trabalhos desenvolvidos no I Seminário Estadual de Educação do Campo de Sergipe, que teve como objetivo principal a sensibilização dos Gestores Públicos para a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, além do mapeamento das demandas específicas do Estado e dos Municípios e a socialização de experiências locais desenvolvidas pelo Governo Estadual, Governos Municipais, Organizações Não-Governamentais e Movimentos Sociais.

Para a continuidade dos trabalhos no Estado de Sergipe foi instituído na solenidade de encerramento, um Comitê Executivo de Educação do Campo do Estado de Sergipe que contou com a participação e assinatura da Secretaria de Estado da Educação e do Representante do Ministério da Educação.

UNIVERSALIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO DO CAMPO

1. Como assegurar a oferta da Educação a toda a comunidade?

- Garantir estrutura física e pedagógica, Educação Infantil (creches e pré-escolas), com condições viáveis para funcionamento;
- Garantia do acesso com estrada, telecomunicação, energia e água nas comunidades dando prioridade a unidade escolar;
- Criação de um conselho para fiscalizar e direcionar os recursos destinados à educação com ampla participação popular e pública.

2. Como garantir a permanência do professor na Escola do Campo?

- Preparação dos professores que vivem e trabalham no campo através de programas de formação continuada;
- Construção de uma política educacional considerando as experiências dos movimentos sociais;
- Inclusão de disciplinas voltadas ao campo nos diversos cursos nas Universidades e nos cursos de Magistério;
- Instituição de licenciatura específica para educadores do campo;
- Garantir o acesso dos estudantes do campo nas Escolas Agrotécnicas e CEFET's;
- Buscar parcerias através dos órgãos públicos que proporcionem o lazer, a cultura e arte à comunidade para garantir sua permanência no campo;
- Valorização dos profissionais da Educação do Campo (formação inicial e continuada, remuneração, ingresso no magistério através de concurso regionalizado e condições de trabalho).

3. O que fazer para garantir a qualidade do ensino nas escolas do campo?

- Construção dos projetos políticos pedagógicos com envolvimento pleno das comunidades, alunos, professores, com total participação de todas as partes interessadas;
- Extensão das Universidades Federais dentro dos municípios, para que melhorem a qualidade de ensino através de parcerias.

CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

1. O que fazer para garantir a diversidade/pluralidade dos povos do campo?

- Criando um novo olhar sobre o campo, considerando suas particularidades e potencialidades a fim de que a escola seja um espaço de promoções de conhecimento, de produção de novos valores, de divulgação e utilização de tecnologias sociais construindo uma nova ética no relacionamento dos homens e mulheres entre si e com a natureza, contribuindo na formação de pessoas mais propositivas e humanas;
- Como se dá:
 - através da construção de um novo currículo;
 - formação de educadores;
 - legislação educacional estadual e municipal;
 - proposta pedagógica.

2. Como a Educação pode contribuir para a permanência do sujeito no campo objetivando a qualidade de vida?

- Humanizando a escola para que se torne um espaço significativo, prazeroso em exercício de cidadania, enfatizando o investimento na formação de profissionais da educação formal ampliando e melhorando a relação entre a escola e a comunidade, estruturando o ensino aprendizagem a partir da realidade local, contribuindo com o desenvolvimento humano sustentável da região.

3. Como construir uma escola vinculada à realidade do sujeito no campo?

- Reconhecendo o campo como lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer e respeitando suas especificidades social, ética, cultural e ambiental de seus sujeitos;
- Requer uma mudança de postura e compromisso político e a construção coletiva da escola do campo com a participação efetiva dos atores sociais.

4. Gestão da educação-conselhos colegiados, unidades executoras, participação da comunidade e dos movimentos sociais.

- Construir um comitê de articulação e mobilização do município ou região com a competência de promover a sensibilização da comunidade e dos professores dos conselhos, movimentos sociais para criar novas possibilidades de aprender e ensinar; aproveitando os espaços de aprendizagens que estão fora da escola. Reconhecendo e valorizando as manifestações culturais na comunidade reinventando situação possibilitando o desenvolvimento de novas aprendizagens.

FINANCIAMENTO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

1. Deficiências de recursos para a educação do campo:

- Recursos mal administrados;
- Falta de uma política de educação pensada pelo campo;
- Falta de recursos.

2. Mecanismos de fiscalização dos recursos da educação:

- Necessidade de garantir a formação de conselhos com a participação majoritária da sociedade civil organizada;
- Cobrar da Câmara dos vereadores o seu papel;
- Mobilizar a sociedade para criar uma cultura de fiscalização dos recursos públicos.

3. Meios de acesso a recursos financeiros:

- Ter uma Secretaria de Planejamento que funcione de forma eficaz;
- Ter uma assessoria capaz de elaborar projetos para que os gestores municipais possam negociar com o governo federal;
- Descobrir as prioridades do governo;
- Necessidade de uma política de educação do campo e não uma política de governo;
- Acabar com a prática usual de barganha de recursos atrelada a questões partidárias;
- Garantir repasse diferenciado para a educação do campo no FUNDEF/FUNDEB;
- Repasse para os municípios de recursos federais e estaduais para infra-estrutura (construção, reforma e ampliação) das escolas do campo;
- Aumentar o valor da *per capita* da merenda escolar par as escolas do campo.

<< Educação do Campo: Direito nosso; Dever do Estado >>

Profª Drª Ada Augusta Celestino Bezerra
Rep. da Secretaria de Estado da Educação

Prof. Antonio Munarim
Representante do MEC

COMITÊ EXECUTIVO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESTADO DE SERGIPE

Nº DE ORDEM	MEMBROS	ENTIDADES
01		MEC
02		SEED-SE
03		UNDIME-SE
04		UFS
05		EAFSC
06		DEAGRO
07		INCRA/PRONERA
08		RESAB
09		MST
10		MPA
11		FETASE
12		CEE
13		MAB
14		SINTESE
15		PRONASE
16		CE.FGT

Profª Drª Ada Augusta Celestino Bezerra
Secretaria de Estado da Educação

Prof. Antonio Munarim
Representante do Mec

ANEXO B – Memórias de Reuniões - criação do EDUCAMPO e eleição da equipe gestora**COMITÊ ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO****ATA DA REUNIÃO DO COMITÊ ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Aos 15 (quinze) dias do mês de junho de 2005 (dois mil e cinco), às 9:00 (nove horas), na sala de reunião da FETASE, sito à Av. Simeão Sobral, 656, nesta capital se reuniu o Comitê Estadual de Educação do Campo contando com a participação dos seguintes senhores(as): Carmem Lúcia Leal – Suplente, representante da EAFSC; Raquel Alves de Carvalho representante do MEC; Sandra Oliveira Santos – Suplente, representante do MST, Adelaide da Costa Monteiro – convidada, representante do SEED, Maria da Conceição S. Góis Mascarenhas e José Custódio de Santana Filho, respectivo Titular e Suplente, representantes da SEED/ DED, Luiz Alberto dos Santos – representante da UNDIME, Ada Augusta Celestino Bezerra – representante do CEE, Edna Ferreira dos Santos – Titular, representante do INCRA-SE; Lúcio Marcos Oliveira Santos e Silvana Mora – respectivamente Titular e Suplente, representantes da FETASE; Manoel Júlio de Santana, Lusiane Maria Cardoso Moreira e Antônio Oliveira convidados, representantes da FETASE; Amarize Soares Cavalcante e Magali N. de Góis – respectivamente Titular e Suplente, representantes da PRONESE, Marlene Araújo – representante do MPA, Alcideia Terezinha Menezes da Silva – representante da UFS. A Sra. Amarize Soares Cavalcante, condutora da reunião, iniciou os trabalhos comunicando que os ofícios convidando os órgãos para a reunião ficaram a cargo da SEED, todos as entidades convidadas estavam inclusos na “Carta de Sergipe para Educação do Campo”. Tomada a palavra pela Sra Ada Bezerra, a qual sugeriu a inclusão de outras entidades que não estão na Carta. Sra Raquel Carvalho reforçou a proposta destacando o objetivo do comitê, aliar os órgãos, movimentos sociais aos poder público afim de construir e implementar uma política pública. Colocada em aprovação tal proposta, inclusão de entidades que surgirem no processo, foi aprovada por unanimidade. Após aprovação, Sr. Amarize, sugeriu a distribuição da cópia da “Carta de Sergipe para Educação do Campo”, visto que, nem todos os presentes tiveram, acesso a mesma. Outras propostas surgiram: 1º- suspender a pauta pré-estabelecida e de se ler a Carta de Sergipe e as propostas deliberadas no Encontro realizado na Paraíba; 2º- Efetuar encaminhamentos, um plano de Trabalho após leitura dos documentos acima citados; 3º- Criar uma comissão que se responsabiliza em executar uma Minuta de Regimento Interno do Comitê Estadual de Educação do Campo, afim de normatizar o Comitê, 4º - Fazer um ofício ao Secretário Estadual de Educação, solicitando que o Comitê seja ouvido, antes do Plano Estadual de Educação ser divulgado, com a finalidade de apreciação e participação do Comitê no Plano. 5º- Definir uma agenda de reunião do Comitê. A primeira proposta foi acatada, sendo distribuída as cópias, lida e discutida a “Carta de Sergipe para Educação do Campo” e deliberadas no Encontro realizado na Paraíba; a segunda proposta, por ocasião do tempo, ficou como tarefa para casa todos os presentes ler e construir propostas para serem discutidas e aprovadas na próxima reunião. A terceira proposta, aprovada por unanimidade, definindo os seguintes órgãos como membros da comissão que construirá a Minuta do Regimento Interno do Comitê: SEED (âncora), UFS, FETASE, MST, CEE, PRONESE e UNDIME, os mesmos ficaram responsáveis de se reunirem e elaborarem a respectiva minuta, para que na próxima reunião se possa normatizar, regulamentar o Comitê. A quarta proposta ficou a cargo da Sra, Ada Bezerra (CEE-SE), produzir e encaminhar o ofício. Na quinta proposta, colocou-se em aprovação os dias respectivos primeiros dias de cada mês: segunda-feira (obteve quatro votos), terça-feira (obteve quatro votos) e a quarta-feira (obteve cinco votos), definindo-se assim todas as quartas feiras de cada mês com data pré definida para

COMITÊ ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

as reuniões ordinárias do Comitê Estadual de Educação do Campo, sendo a próxima reunião para o dia 06 (seis) de julho do ano em curso, na sala de reunião da FETASE. Nada mais havendo a tratar encerrou-se esta reunião. Para constar, eu, lavrei a presente ATA que, após lida e aprovada pelos Senhores e Senhoras, será por todos assinados.

Aracaju-SE, 15 de junho de 2005.

COMITÊ ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**MEMÓRIA DE REUNIÃO****DATA:** 01/11/05**HORÁRIO:** 9:00 h**LOCAL DE REALIZAÇÃO:** sala de reunião da FETASE**PARTICIPANTES:**

- ✓ Representante titular do PRONESE
- ✓ Representante titular da EAFSC/Se
- ✓ Representante titular do INCRA/PRONERA
- ✓ Representante titular da SEED
- ✓ Representante titular da UFS
- ✓ Representante titular do DEAGRO
- ✓ Representante titular do MPA
- ✓ Representante titular do MST
- ✓ Representante titular da UNDIME/Se
- ✓ Representante titular do SINTESE
- ✓ Representante titular e suplente do MAB
- ✓ Técnico da FETASE (não integrante do Comitê)

OBJETIVO:

- ✓ Aprovar o Regimento Interno
- ✓ Eleger o presidente e o secretário executivo do Comitê Estadual de Educação do Campo

DESENVOLVIMENTO:

1. Abertura da reunião verificando-se que o número de participantes representava o "quorum" para as deliberações do Comitê.
2. Leitura da memória da reunião de 05/10/2005, ocasião em que foi esclarecido que no dia 13/10/2005, 03 (três) representantes do Comitê (titulares do/da DEAGRO, SEED e INCRA) se fizeram presentes para a construção do plano da Oficina do Campo e Desenvolvimento Territorial de Sergipe, previsto, inicialmente, para os dias 03 e 04/11/2005, sendo inclusive colocado na pauta da Oficina espaço para o Comitê apresentar suas atividades e uma experiência do PRONERA. Ressalta-se que a Oficina foi adiada, ficando o Projeto Dom Helder de comunicar o novo período. No que se refere a representação do Comitê em todos os eventos, Liana (titular da UFS) colocou a impossibilidades dos 15 (quinze) membros estarem sempre presentes, motivo porque sugere que se faça presente um comissão ou mesmo um representante, o que será deliberado pelo Comitê.
3. Quanto à proposta de capacitação e elaboração do material didático, em ação articulada, Conceição (titular da SEED) informou que não foi possível esta ação.

4. Leitura e aprovação do Regimento Interno do Comitê, sendo aprovado pelos 11 (onze) membros titulares presentes, sendo recomendado que antes do seu registro seja submetido a uma revisão de português.
5. Eleição do presidente e do secretário, sendo proposto por Luiz Alberto (titular da UNDIME) que se apresentassem voluntários para os cargos e caso isto não acontecesse que se partisse para indicação. Assim Amarize (titular da PRONESE) apresentou-se como voluntária para o cargo de secretária. Com relação ao cargo de presidente, como ninguém se apresentou como voluntário foram indicados Edna (titular do INCRA) e Liana (titular da UFS, que colocou sua impossibilidade visto estar em processo de seleção para doutorado). Edna se colocou a disposição do Comitê para o cargo de secretaria, mas não aceitou o cargo de presidente. Seqüenciando, Liana propôs que Amarize ficasse então como presidente e sua indicação era pelo fato de que, desde o momento da comissão para organização do I Seminário Estadual de Educação do Campo, a mesma ter colaborado muito com o evento, mostrando compromisso e respeito pelos movimentos sociais e dirigentes municipais. Em consenso Amarize aceitou a indicação do cargo de presidente e Edna de secretaria. Procedeu-se a eleição por aclamação, com votos dos 11 (onze) titulares presentes.
6. Envio da Memória da Reunião – ficou definido o encaminhamento para os titulares e os suplentes.
7. Elaboração do Plano Anual de Trabalho do Comitê – a princípio foi proposto pela professora Liana que se aproveitasse o tempo para se definir as prioridades do Plano e que poderia uma comissão sistematizar o documento para os membros do Comitê aprovarem. Evoluindo as discussões, ficou definido que cada membro analisasse as propostas e selecionasse as prioridades, tendo como referência a Carta de Sergipe para a Educação do Campo e do Encontro do PRONERA, subsidiando a elaboração do Plano, atividade a ser realizada no dia 07/12/05, quando da reunião ordinária.
8. Escolas para áreas de reforma agrária – Acácia (Titular do MST) informou que o movimento fez gestão junto aos municípios de Poço Redondo, Canindé, Estância, Lagarto, Japoatã e Simão Dias para a apresentação dos projetos, mas à exceção dos municípios de Poço Redondo e Estância, os demais estavam inadimplentes junto ao MEC, o que dificulta esta ação.
9. Confraternização Natalina – Liana propôs para o dia 07/12/05 que o Comitê fizesse a confraternização, devendo cada um trazer um presente simbólico para amigo secreto. Com relação aos “comes e bebes”, Edna enviará lista sugestiva para cada um confirmar o que levará.
10. Convite ao MEC para a reunião do dia 07/12/05, devendo Edna encaminhar o convite, o Regimento Interno e a Memória da Reunião.
11. Próxima reunião do Comitê – dia 07/12/05, às 09:00 horas na sala de reunião da FETASE com a finalidade de elaborar o Plano Anual de Trabalho do Comitê e realizar a confraternização natalina

Aracaju, 07 de novembro de 2005

Amarize Soares Cavalcante

Titular PRONESE

ANEXO C - Regimento interno do EDUCAMPO**REGIMENTO INTERNO****VERSÃO ATUALIZADA (Aprovada em 02/09/2015)****CAPÍTULO I
DA INSTALAÇÃO**

Art. 1º O Comitê Estadual de Educação do Campo - EDUCAMPO - foi instalado em 15 de abril de 2005, no encerramento do I Seminário Estadual de Educação do Campo, promovido pela SECAD/MEC, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação de Sergipe – SEED/SE, Movimento Sociais e Organizações Não Governamentais - ONG's, referendado pela CARTA DE SERGIPE PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

**CAPÍTULO II
DO OBJETO**

Art. 2º Este Regimento regula o funcionamento do Comitê Estadual de Educação do Campo - EDUCAMPO, que tem como finalidade colaborar na construção e deliberação junto aos órgãos competentes sobre a POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.

**CAPÍTULO III
DA CONSTITUIÇÃO DO COMITÊ**

Art.3º O Comitê Estadual de Educação do Campo fica constituído por órgãos públicos, movimentos sociais, sindicatos e ONG's, com notoriedade na reflexão-ação das questões pertinentes à educação do campo, por um representante e suplente sendo os seguintes:

- I. Secretaria de Estado de Educação de Sergipe - SEED-SE
- II. União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME-SE.
- III. Universidade Federal de Sergipe - UFS.
- IV. Empresa de Desenvolvimento Agropecuário de Sergipe - EMDAGRO.
- V. Instituto de Colonização e Reforma Agrária - INCRA.
- VI. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.
- VII. Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA.
- VIII. Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Sergipe - FETASE.
- IX. Conselho Estadual de Educação - CEE/SE

X. Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado de Sergipe -SINTESE.

XI. Empresa de Desenvolvimento Sustentável do Estado de Sergipe-PRONESE/SEAGRI

XII. Delegacia Federal do Ministério da Reforma Agrária em Sergipe Delegacia do MDA.

XIII. Fórum Permanente da Educação de Jovens e Adultos - FPEJA.

XIV. União dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME/SE

XV. Fundação Dom José Brandão de Castro - FDJBC.

XVI. Centro Dom José Brandão de Castro - CDJBC.

XVII. Associação Cultural Raízes Nordestinas Comunidades Maranduba e Queimadas de Poço Redondo - ACRANE.

XVIII. Instituto e Centro de Formação e Assessoria na Agricultura Familiar do Estado de Sergipe - ICEFASE

XIX. Coordenadoria da Juventude.

XX. Associação Mantenedora da Escola Familiar Agrícola - AMEFAL e

XXI. Instituto Federal de Ensino Superior - IFS.

§ 1º A composição dos membros deste Comitê poderá ser ampliada desde que:

c) exista solicitação oficial ou convite do próprio Comitê; e

d) apresente relato de experiência(s) relativa(s) à Educação do Campo destacando as suas atividades em consonância às Diretrizes Nacionais da Educação do Campo.

§ 2º Na ausência do Representante Titular, o Suplente o substituirá nas sessões de Plenário, Câmaras e Comissões do Colegiado com direito a voz e voto.

Art. 4º Os membros do Comitê terão mandato de três anos, a partir da data de aprovação deste Regimento, sendo permitida uma recondução de igual tempo.

§ 1º A participação no Comitê Estadual de Educação do Campo não será remunerada.

§ 2º Será solicitada a substituição do membro da instituição quando qualquer de seus membros deixarem de comparecer a duas reuniões consecutivas ou a três alternadas, durante o ano, sem motivo justificado.

CAPÍTULO IV DAS COMPETÊNCIAS

Art. 5º O Comitê Estadual de Educação do Campo terá as seguintes atribuições:

I - elaborar, aprovar e rever o seu Regimento Interno, no todo ou nas partes, quando se fizer necessário;

II - elaborar e aprovar seu plano de trabalho anual;

III - divulgar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação do Campo, bem como toda legislação pertinente a educação do campo;

IV - assessorar as Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios, na formulação das Políticas Públicas da Educação do Campo;

V - propor estratégias para garantir a qualidade do ensino, respeito à diversidade e acesso à educação aos povos que vivem no campo;

VI - estimular a criação de coordenações ou comissões municipais para acompanhar as ações das Secretarias Municipais de Educação nas escolas do campo;

VII - articular a organização de fóruns, encontros e/ou seminários para reflexão-ação das questões relativas à educação do campo;

VIII - elaborar propostas e listar demandas para a educação do campo e encaminhar para às SEM's, SEED e SECADI/MEC;

IX – participar, por meio de representação, do processo de elaboração do Plano Estadual de Educação – PEE e dos Planos Municipais de Educação – PME's, bem como no seu monitoramento;

X - participar, como convidado especial, dos eventos relacionados à educação do campo promovidos por ONG's, movimentos sociais, sindicatos, secretarias de educação e outros órgãos;

XI - fazer análise dos dados estatísticos pertinentes ao processo educacional do campo/município para subsidiar as ações dos agentes envolvidos com o tema; e

XII - emitir pareceres sobre assunto de natureza pedagógica e educativa no que concerne ao Comitê, que lhe sejam submetidos por entidades representadas e demais colegiados legalmente constituídos em Sergipe.

CAPÍTULO V DO FUNCIONAMENTO

Art. 6º O Comitê Estadual de Educação do Campo será composto por Plenárias e por

uma Direção Colegiada.

Seção I **Das Plenárias**

Art.7 O Comitê Estadual de Educação do Campo reunir-se-à em Sessão Plenária ordinária uma vez por mês e extraordinariamente quando convocado pela Presidência ou por maioria absoluta dos membros.

§ 1º As Sessões Plenárias ordinárias acontecerão na primeira quarta-feira de cada mês, cabendo a Secretaria comunicar a sua pauta, local e hora.

§ 2º O local das sessões será itinerante.

§ 3º As Sessões extraordinárias serão convocadas com um mínimo de sete dias de antecedência, fundamentada em exposição de motivos com pauta específica, contendo dia, hora e local de sua realização.

§ 4º Cada Sessão ordinária ou extraordinária terá duração de duas horas, podendo ser prorrogada a critério da Presidência em acordo com os membros representativos em Plenário.

Art. 8º As Sessões do Comitê serão coordenadas pelo Presidente e na sua ausência pelo seu Vice-Presidente ou no seu impedimento, por qualquer um dos membros titulares, eleito no início da Sessão.

Art. 9º As Sessões Plenárias serão abertas com maioria absoluta de seus representantes exigindo-se maioria simples para deliberação.

§ 1º Independem a existência do **quorum** a participação dos membros representativos indicados nos incisos VII, XIII, XVII, XIX e XX do art. 3º deste Regimento.

§ 2º Quando o número de representantes, por motivo de vacância, impedimento ou licença, estiver diminuído será computada a presença dos membros em efetivo exercício.

§ 3º O **quorum** será apurado pela assinatura dos representantes na lista de presença.

§ 4º Em caso de empate nas deliberações do que trata o **caput** deste artigo caberá ao seu Presidente o voto de desempate.

Art. 10. Havendo número legal e declarado aberta a Sessão, os trabalhos obedecerão à seguinte sequência:

I - leitura e aprovação da Memória da Sessão anterior;

II - período para comunicação e registro de fatos de ordem geral, reservando no máximo dois minutos para cada exposição;

III - ordem do Dia; e

IV - apresentações de proposições de moções, indicações e iniciativas não diretamente relacionadas com os assuntos da ordem do dia, reservando dois minutos para cada justificação.

Art. 11. As deliberações do Comitê serão registradas em formato de memória de sessão, distribuídas aos seus membros e arquivadas em ordem cronológica.

Art. 12. Poderão ser convidados a participar das reuniões do Comitê, sem direito a voto e remuneração, representantes de entidades governamentais e não governamentais, que possam contribuir com os trabalhos do Comitê.

Art. 13. As Sessões serão sempre públicas.

Seção II Da Direção Colegiada

Art. 14. A Direção Colegiada do Comitê Estadual de Educação do Campo será composta por:

- a) um/a Presidente/a;
- b) um/a Vice-Presidente/a;
- c) um/a primeiro/a Secretário/a;
- d) um/a segundo/a Secretário/a;
- e) um/a Coordenador/a de Acompanhamento das Comissões Municipais de Educação do Campo; e
- f) um/a Coordenador/a de Eventos de Discussão da Educação do Campo.

Parágrafo único. Os dirigentes serão eleitos entre os membros do Comitê Estadual de Educação do Campo, em votação aberta com mandato de três anos, sendo permitida uma recondução por igual período.

Art. 15. Os dirigentes poderão ser destituídos de suas funções se deixarem de encaminhar as deliberações do Comitê, ou se agirem com descaso na execução do plano de trabalho anual.

Art. 16. À Direção Colegiada caberá decidir conjuntamente a forma de execução das deliberações tomadas pelo Comitê, dentre as quais o seu plano de trabalho anual.

Seção III Da Presidência

Art. 17. A Presidência, órgão diretor do Comitê, será exercida por um/a Presidente/a e Vice-Presidente/a.

Art. 18. O/a Presidente/a e o/a Vice-Presidente/a serão eleitos em sessão convocada para tal fim, por maioria absoluta.

§ 1º A eleição de que trata o **caput** deste artigo será realizada de forma aberta.

§ 2º Se não for observada maioria absoluta ou ocorrendo empate na votação em primeiro escrutínio proceder-se-á a nova votação entre os dois mais votados para cada cargo.

§ 3º Persistindo o empate serão considerados/as eleitos/as os que tiverem maior tempo no exercício do mandato representativo.

§ 4º Só poderá concorrer ao cargo o/a representante que se candidatar ao cargo.

§ 5º Verificando-se a vacância do cargo haverá eleição do respectivo substituto para completar o mandato, no prazo de trinta dias.

§ 6º O/a Presidente/a e Vice-Presidente/a serão imediatamente empossados após a eleição realizada pelo Colegiado.

Art. 19. Compete ao/à Presidente/a:

I - representar o Comitê em Juízo e fora dele, podendo delegar representações;

II - presidir as Sessões Plenárias;

III - dar posse aos membros representativos;

IV - convocar Sessões Extraordinárias ou Audiências Públicas;

V - dirigir as discussões e coordenar os debates;

VI - resolver as questões de ordem;

VII - distribuir demandas às Comissões Permanentes;

VIII - apresentar relatório anual das atividades do Comitê;

IX – baixar atos administrativos; e

X - assistir correspondência oficial e normas decorrentes das deliberações.

Art. 20. Compete ao/à Vice-Presidente/a auxiliar o/a Presidente/a no desempenho de suas atribuições e substituí-lo no desempenho das atribuições da Presidência.

Seção I Da Secretária

Art. 21. A Secretaria Executiva, composta por um/a primeiro/a Secretário/a e um/a Segundo/a Secretário/a órgão gestor administrativo do Comitê, tem como atribuição a

coordenação dos serviços administrativos.

§ 1º Os/as Secretários/as serão imediatamente empossados após a eleição realizada pelo Comitê.

Art. 22. Compete ao Secretário /a Executivo/a:

I - planejar, organizar e fazer executar as atividades administrativas do Comitê;

II - determinar providências para plena instalação e realização das sessões do Comitê, submetida à pauta a aprovação do Presidente;

III - manter articulação com os demais órgãos representantes do Comitê;

IV - despachar com o/a Presidente/a do Colegiado, dando-lhe conhecimento dos trabalhos e providências administrativas;

V - secretariar as Sessões das Plenárias e registrar a memória das sessões ;

VI - expedir certidões;

VII - apresentar anualmente ao Presidente o relatório com os dados referentes ao funcionamento dos serviços administrativos;

VIII - prestar informações dos atos e atividades do Comitê;

IX - manter organizado os arquivos do Comitê; e

XI - preparar a correspondência oficial e o expediente, quando solicitado/a pela Presidência.

Art. 23. Caberá ao/à Segundo/a Secretário/a substituir o/a Primeiro/a Secretario/a nas ocorrências de seus impedimentos, cumprindo, integralmente, o que pontuam os dispositivos deste Regimento.

Seção V

Dos/as Coordenadores/as

Art. 24. Ao/a Coordenador/a de Acompanhamento das Comissões Municipais de Educação do Campo caberá promover o estímulo à criação de coordenações ou comissões municipais para o acompanhamento das ações das Secretarias Municipais de Educação nas escolas do campo, bem como fomentar a integração das comissões existentes, através da troca de experiências ou de outras práticas a critério do Comitê .

Art. 25. Ao/a Coordenador/a de Eventos de Discussão da Educação do Campo competirá à organização de fóruns, encontros e/ou seminários para a reflexão-ação das questões relativas à educação do campo cuja realização for deliberada pelo Comitê.

CAPÍTULO VI DOS MEMBROS REPRESENTATIVOS

Art.26. Cabe aos Membros Representativos:

I - participar com direito a voz e voto das Sessões Plenárias;

II - participar da escolha dos/as Presidente/a, Vice-Presidente/a, dos Secretário/a e bem como dos/as Coordenadores/as;

III - convocar sessões extraordinárias com adesão da maioria dos Representantes, conforme art. 7º deste Regimento;

IV - levantar questões de ordem no decorrer das Sessões;

V - integrar as Câmara e Comissões Especiais; e

VI – respeitar os dispositivos deste Regimento.

CAPÍTULO VII DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

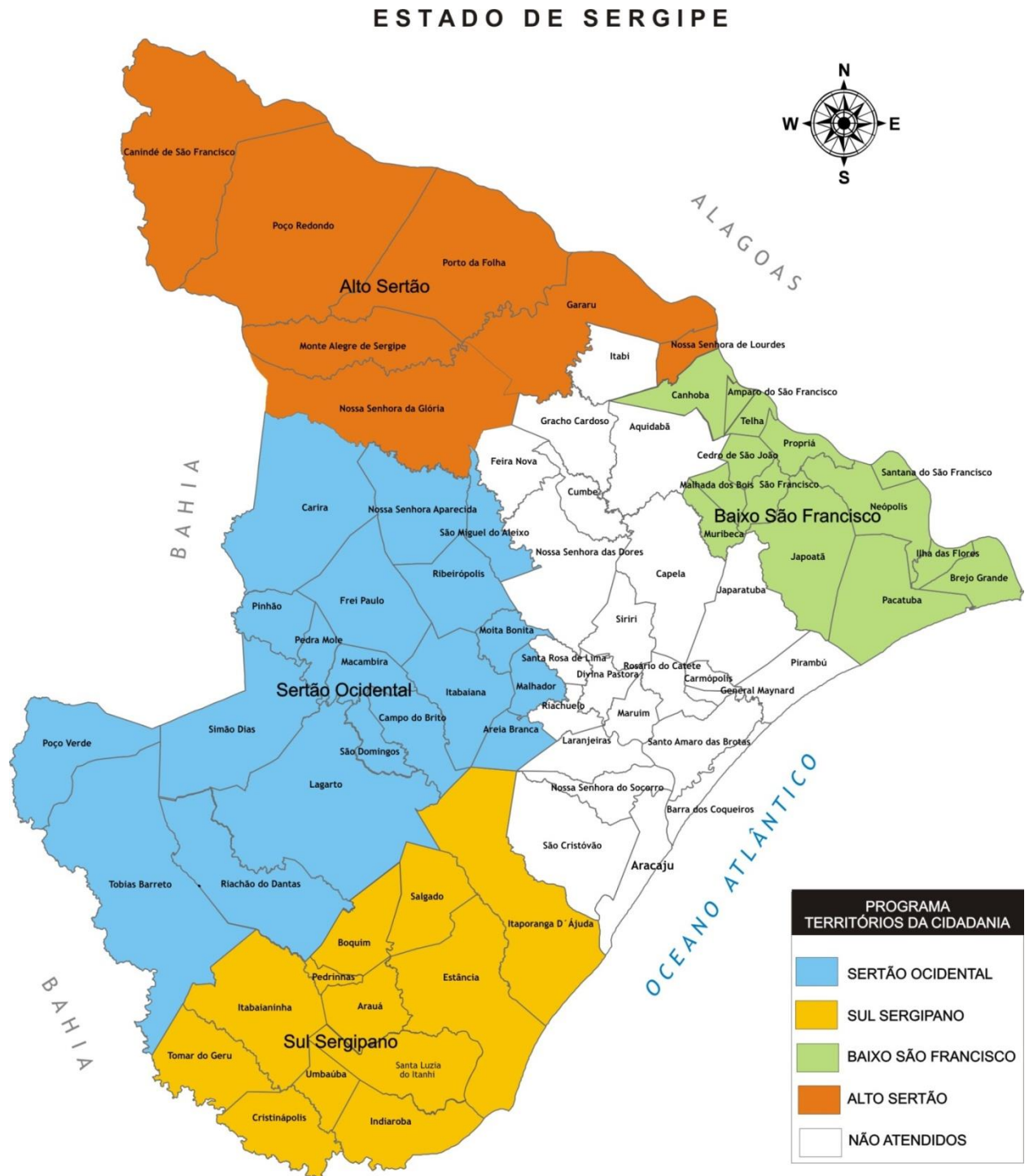
Art.27. No ato de aprovação do Novo Regimento permanecerá a equipe colegiada até o fim do mandato vigente.

Art. 28. As alterações deste Regimento serão decididas por maioria absoluta dos membros representantes do Comitê em Plenária específica para este fim.

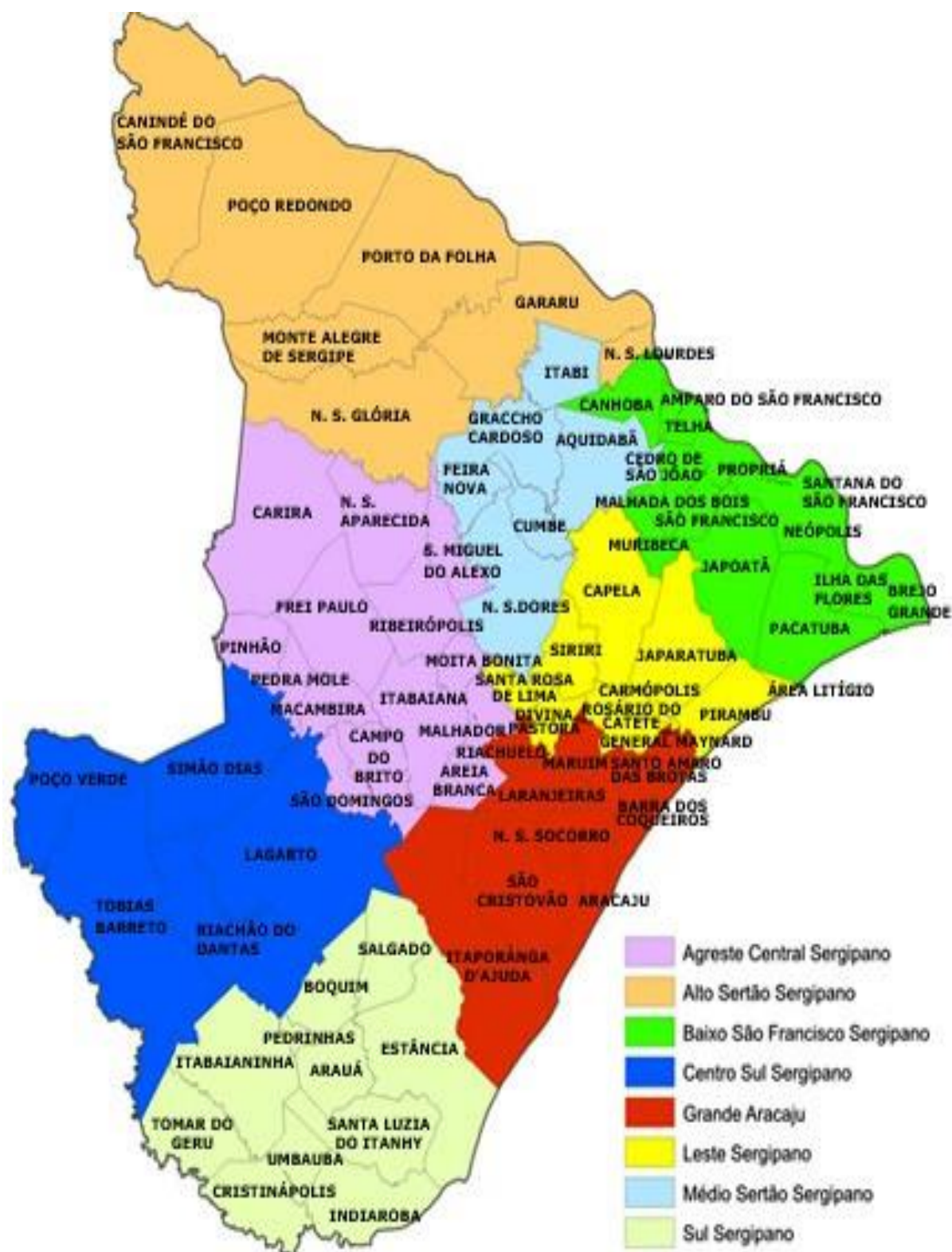
Art. 29. Os casos omissos serão resolvidos por deliberação da maioria qualificada de dois terços dos representantes do Comitê.

Art. 30. Fica revogado o Regimento deliberado em Sessão Plenária do dia 17/05/2013

ANEXO D – Mapa dos Territórios da Cidadania em Sergipe



ANEXO E – Mapa dos Territórios de Planejamento de Sergipe



ANEXO F – Memória de reunião ordinária do EDUCAMPO realizada em novembro/2013 – apresentação e discussão do projeto de pesquisa

DATA: 6/11/2013

HORÁRIO: 9h30min

LOCAL: FETASE

PARTICIPANTES:

- Sirley Ferreira dos Santos - FETASE
- Amarize Soares Cavalcante - PRONESE
- Magaly Nunes Gois - PRONESE
- Marluce Rocha Falcão - CDJBC
- Acácia Maria Santos Daniel - MST
- Mércia Miriam Gama Bispo - IFS
- Raimundo dos Santos - UNDIME
- Lídia Maria Dias Andrade - UNCME

DESENVOLVIMENTO:

1. A reunião foi iniciada com abertura pela vice- presidente Marluce Falcão que fez a leitura da pauta do dia e informou que não seria lida a memória da reunião do mês de outubro porque esta não se realizou por falta de quorum.
2. Amarize apresentou justificativa da falta à reunião dos representantes do CEE/Hudson, SINTESE/Paulo e Joilda/CDJBC.
3. A pauta do dia foi iniciada com a fala de Magaly sobre o projeto de pesquisa do curso de doutorado em Educação da UFS, na linha de Formação de Educadores, Saberes e Competência que será desenvolvido por ela.
 - a. O referido projeto intitulado: Espaços Sociais de Negociação e Construção de Políticas Públicas - Transformação ou Preservação do Estado Capitalista? Um estudo com o Comitê Estadual do Campo. Inicialmente foi identificado o EDUCAMPO como objeto de estudo, porém Sônia Meire, orientadora da pesquisa, sugeriu que se ampliasse para outros espaços como: FONEC, Conselhos Municipais de Educação e outros espaços de negociação de políticas públicas.
 - b. O objetivo da pesquisa é: analisar se a existência dos espaços sociais de negociação de políticas públicas contribui para a construção e efetivação de políticas públicas contra hegemônicas ou para referendar as que estão postas e impostas pelo Estado, tendo como referência A política Educacional de Educação do Campo e o EDUCAMPO.
 - c. Foi também apresentados os motivos da escolha do tema da pesquisa e as questões norteadoras quais sejam: Até que ponto os espaços sociais de negociação contribuem para a construção efetivação de políticas públicas contra hegemônicas? Os espaços sociais de negociação da Educação do Campo conseguem enfrentar a superar fragilidades que permeiam o acesso à educação pelos povos do campo? O FONEC e o EDUCAMPO têm contribuído para implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo? Estado e a Sociedade Civil têm considerado as Diretrizes

Operacionais e os Princípios definidos no marco legal da Educação do Campo? Que tipo de participação é praticada no âmbito dos espaços sociais de negociação da Educação do Campo? A relação dos movimentos sociais, sindicais, **ONGs**, Conselhos, colegiados territoriais e EDUCAMPO com o Estado é de subordinação e dependência ou de autonomia e Independência?

- d. Sequenciando, Magaly informou ainda sobre um artigo que está escrevendo- Formação de Educadores: objeto de discussão do Comitê Estadual de Educação do Campo do Estado de Sergipe. Também colocou que para escrever o projeto de pesquisa fez leitura de toda documentação do EDUCAMPO desde sua criação e produziu uma síntese das reuniões deste comitê, sendo as questões percebidas com repetição nestas reuniões: a falta de quorum o compromisso das **instituições**, com o EDUCAMPO e a questão de sua **legalização**. Ela assumiu o compromisso de enviar esta síntese ao EDUCAMPO. Ainda destacou que também neste estudo percebeu que o EDUCAMPO tem reconhecimento e vida própria e inclusive é muito solicitado pelas instituições, principalmente para eventos de formação de educadores do campo.
 - e. Fala dos membros do EDUCAMPO sobre o projeto de pesquisa apresentado por Magaly- todos os membros se manifestaram parabenizando a iniciativa de Magaly e destacando a tese, resultado do projeto, como de fundamental importância para as reflexões a respeito da educação do campo e sobre o papel do controle social nos espaços de negociação que têm intervenção na educação do Campo. Marluce ainda também parabenizou a profa. Sonia Meire, orientadora do projeto de pesquisa, pela luta e produção científica sobre a Educação do Campo. Magaly destacou que também Marilene defendeu uma tese sobre as experiências e programas de Educação do Campo e propôs que ela fosse convidada para apresentar sua tese em reunião do EDUCAMPO. Amarize sugeriu que pela importância do tema esta fosse uma reunião ampliada, o que foi concordado por todos os presentes sendo a atividade a ser realizada em 2014. Marluce também colocou que nos planos de trabalho do EDUCAMPO existe a atividade de registro das experiências de Educação do Campo e sugeriu que se faça um esforço para ver se ainda se conseguia fazer até dezembro /2013. A sugestão foi acatada, porém o tempo para dezembro é exíguo, assim esta atividade: mapear e sistematizar experiências de educação do campo desenvolvida pelos movimentos sociais, sindicais e **ONGs** deve ser meta prioritária para o plano do EDUCAMPO em 2014.
4. Socialização de eventos com participação do EDUCAMPO em outubro/2013
- a. Selo UNICEF- Edição Municípios Aprovados Edição 2013/2016, Marluce e Amarize falaram da reunião que participaram com a coordenação da UNICEF e algumas instituições, ocasião em que foi discutida a necessidade de apoio para a divulgação desta edição para que os municípios preencherem termo de adesão até o dia 14/11/2013 e na ocasião os representantes do EDUCAMPO se comprometeram em fazer articulação com a FETASE e o MST que têm programa de rádio para este apoio. Amarize falou que também já tinha enviado a todos os representantes do EDUCAMPO os documentos da UNICEF sobre o selo e que já tinha se articulado com Marcos da FETASE para fazer a divulgação no 03/11/2013. Nesta reunião também foi falado com Acácia/ MST e Raimundo/ UNDIME para apoio na divulgação do Selo e ficou acertado que seria enviado o relise do selo e a relação dos 49 municípios área de intervenção

do Selo. Também foi informado que Amarize representou o EDUCAMPO na cerimônia de Lançamento do SELO UNICEF em 30/10/2013.

- b. Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos que teve participação de Mércia e Irinéia/ IFS e Hudson/CEE. Ficou definido que como Mércia estava sem o material que a mesma fará a socialização na reunião do mês de dezembro.
- c. Encontro de Políticas Públicas realizado pela FETASE no período de 7 a 8/10/2013, no CENTRESI tendo como representantes do EDUCAMPO Marluce/CDJBC e HUDSON que participaram da mesa redonda sobre a Educação do Campo. Segundo depoimento de Marluce o encontro foi muito organizado, com temas relevantes e nível significativo de participação.
- d. Encontro de Educadores e Educadoras das Áreas de Assentamento e Acampamentos do MST-SE realizado no período de 28/10 a 30/10/2013 no Quisamã. Representou o EDUCAMPO neste evento Hudson /CEE na solenidade de abertura em 28/10/13 e no dia 30/10/13 na mesa redonda- Como os municípios pensam a Educação do Campo.
- e. Segundo depoimento de Acácia na solenidade de abertura foi feita uma acolhida muito bonita aos médicos cubanos. Outro ponto registrado por Acácia foi à ausência da UNDIME e da UNCME na Mesa Redonda: Como os municípios pensam a Educação do Campo, pois os professores do EJA estavam esperando informações sobre este assunto.
- f. Foi discutido por todos que a UNDIME e A UNCME têm representação nacional e que inclusive são instituições que integram comissões a nível federal para opinar sobre questões básicas da educação e que no Estado não se percebe sua atuação. Há necessidade do comitê que têm estas duas instituições como membros terem um maior conhecimento sobre a atuação das mesmas em Sergipe; assim ficou definido que no plano do EDUCAMPO/2014 a UNDIME e A UNCME serão convocadas para apresentarem as ações que executam.

5. Informes

- a. Magaly informou sobre o I Encontro de Educação e Movimentos Sociais de Sergipe que acontecerá no período de 03 a 05/12/2013 no horário de 08h00min h às 20h00min h promoção do Grupo de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais, Grupo de Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer, Observatório de Educação e Fórum Sergipano em Defesa da Educação Pública e sobre a Semana Acadêmica da Ufs no período de 4 a 8/11/2013 e que a programação pode ser consultada no *site* www.ufs.br.
 - b. Amarize comunicou que recebeu e-mail do SINTESE justificando a falta do seu representante titular e propondo que o EDUCAMPO analisasse a possibilidade de transferir as reuniões para as terças feiras visto que o titular tem aula em Itabaiana e não pode comparecer. A proposta foi analisada e votada não foi aprovada; foi definido que o EDUCAMPO comunicasse ao SINTESE a decisão.
6. Definição da reunião de dezembro/2013 – foi definido que a reunião será no dia 10/12/13, na FETASE, às 09h00min, com a seguinte pauta: avaliação do plano de trabalho do EDUCAMPO/2013, socialização do Encontro do ENEJA, confraternização natalina para tanto será realizado o amigo secreto e almoço coletivo que será partilhado por todos.

ANEXO G – Memória de reunião ordinária do EDUCAMPO realizada em março/2015 – apresentação do roteiro de entrevista

DATA: 04/03/2015

LOCAL: FETASE

PARTICIPANTES

- Lúcio Marcos Oliveira Santos - FETASE
- Gilsária Vieira de F. Oliveira - FETASE
- Paulo César Lira Fernandes - SINTESE
- Paulo Roberto Caduda Santos - UNDIMI
- Magaly Nunes Góes- PRONESE
- Marluce Falcão - FDJBC
- Maria Bernadete. Pinheiro - SINTESE
- Joilda Aquino - CDJBC
- Abeaci dos Santos - EMDAGRO
- Amarize Soares Cavalcante - PRONESE

DESENVOLVIMENTO:

1. A reunião foi iniciada com a fala do presidente Marcos dando as boas vindas a todos os presentes e lendo a pauta do dia.
2. Em seguida Amarize fez a leitura da memória de reunião do dia 14/01/2015 e apresentou a justificativa das ausências de Inácio/Coordenadoria da Juventude, Aderico e Acácia/MST, Estelamaris/professora colaboradora e Maria José/SEED.
3. Encaminhamento do ofício circular Nº 01 do EDUCAMPO: foi informado a todos os membros presentes que nesta data ainda não tinha sido entregue para a UNCME, Quilombolas e UFS-Campus Aracaju Itabaiana. Com relação ao ofício da UFS foi decidido que o encaminhamento fosse para o Campus de Itabaiana visto que a companheira Sônia Meire, em reunião do EDUCAMPO, declinou porque não tem condições de participar do referido Comitê. Também ficou decidido que a instituição que não enviar resposta ao citado ofício no prazo de trinta dias, a partir da data do seu recebimento, será excluído do Comitê e o regimento será alterado. Abeaci se colocou como representante titular da EMDAGRO, informando que o ofício está sendo providenciado.
4. Apresentação do Projeto de Pesquisa intitulado Repercussões dos Movimentos Sociais e Sindicais no Controle Social da Educação do Campo (projeto desenvolvido por Magaly/membro do EDUCAMPO em curso de doutorado).
 - a) Agradecimento aos membros do EDUCAMPO pela inclusão, mais uma vez, do projeto de pesquisa de doutorado na pauta da reunião, considerando que na reunião ordinária de novembro de 2013 o projeto foi discutido, e disponibilização dos arquivos para realização de pesquisa documental.
 - b) Apresentação do projeto com ênfase nos seguintes pontos: tema, justificativa, objetivos, metodologia, sujeitos da pesquisa, estágio de elaboração, passos dados.
 - c) Apresentação do roteiro de entrevista
 - d) Apresentação dos dois artigos, frutos da pesquisa documental realizada junto ao EDUCAMPO, publicados e apresentados no Seminário Internacional de Educação do Campo (SIFEDOC), realizado em outubro de 2014, na cidade e Santa Maria, no

Rio Grande do Sul que contou com a participação de quatro membros do EDUCAMPO, as representantes da PRONESE, SINTESE e FDJBC.

- e) Orientação sobre a entrevista, esta deve ser resultado de uma reflexão com base na experiência junto a Educação do Campo e ao EDUCAMPO e deve representar uma visão institucional,
 - f) Definição de data para devolução do questionário respondido, dia 6/4/15.
 - g) Envio do roteiro para os emails dos membros do EDUCAMPO.
5. Fala dos membros do EDUCAMPO sobre o projeto:
- a) Marluce/FDJBC colocou que o projeto é muito interessante e importante para a Educação do Campo e para o EDUCAMPO, parabenizando Magaly.
 - b) Paulo/SINTESE parabenizou a companheira Magaly e fez uma abordagem de que a questão levantada na tese será uma contribuição para a educação do campo em Sergipe e no Brasil, pois não existe um marco legal para o controle social para a Educação do Campo. Pensa que o trabalho aponta para o controle social específico da educação do Campo.
 - c) Amarize/PRONESE concorda com a fala de Paulo e diz que Magaly sempre colaborou de forma significativa para o EDUCAMPO e acredita que este trabalho servirá de estímulo para que o EDUCAMPO passe a sistematizar as experiências significativas da educação do Campo o que vem se constituindo objeto do Plano de Ação deste Comitê, mas que não se realizou até o momento.
 - d) Joilda/CDJBC parabenizou Magaly e disse que esta tese será um marco para o aprofundamento da educação do campo no estado de Sergipe.
 - e) Marcos/FETASE se pronunciou parabenizando também a companheira Magaly e colocou que como presidente se sente gratificado por saber que esta tese subsidiará os estudos a todos que integram o EDUCAMPO.
 - f) Magaly/PRONESE finalizou a fala colocando que o EDUCAMPO sempre colabora com esta tese e que a companheira Amarize, na condição de secretaria executiva, tem disponibilizado todo material produzido por este Comitê para o enriquecimento de sua tese.
 - g) Os membros presentes se disponibilizaram a participar da pesquisa, respondendo o questionário e solicitaram o envio dos artigos, inclusive para constar nos arquivos do EDUCAMPO.
6. Socialização de eventos que o EDUCAMPO recebeu convite:
- a) Bernadete do SINTESE fez convite para a audiência pública no dia 11/03 sobre a temática: “A Violência na Sociedade e seus reflexos no cotidiano das escolas”, a ser realizada na Assembleia Legislativa (ALESE). Nesta Audiência o EDUCAMPO seria representado por Gilsária/FETASE e Amarize/PRONESE.
 - b) Amarize/PRONESE informou que o EDUCAMPO recebeu convite para participar do primeiro Fórum de educação da UNDIME a ser realizado no dia 13/03 no auditório Professora Hermínia Caldas na SEED. Ficando definido como representante do EDUCAMPO neste evento Marluce/FDJBC, Bernadete/SINTESE, Abeaci/EMDAGRO e Amarize/PRONESE.

ENCAMINHAMENTOS:

Reunião a ser realizada no dia 08/04 às 9h na FETASE com a temática: continuação do estudo do PNE para encaminhar proposta do EDUCAMPO ao Fórum Estadual de Educação.

ANEXO H – Boletins do EDUCAMPO



INFORMATIVO EDUCAMPO

Informativo do Comitê Estadual de Educação do Campo - Sergipe. Ano 1, Nº 01, 2005, Setembro

COMITÊ ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

EDITORIAL

EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação rural foi somente introduzida nos textos constitucionais a partir das primeiras décadas do século XX, quando se destaca na sociedade a elevação da educação para o desenvolvimento humano. O campo valeu-se para combater o movimento migratório e elevar a produtividade, como também para o uso racionalizado de uma proposta de educação a favor da construção da cidadania e de uma educação escolarizada aos interesses dos camponeses.

É preciso ressaltar que no campo, estão presentes de diversas maneiras, desde crianças até as pessoas idosas, que vivem e trabalham no campo, como: pequenos agricultores, pescadores, povos indígenas, camponeses, povos das florestas, kolâs, feras, carregados, meeiros, camponeses, assentados, agricultores, entre outros. São povos que têm uma raiz cultural própria, com o seu jeito de viver, trabalhar e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, como também, de organizar sua família, a comunidade, o trabalho e a educação. Desta forma, a Educação Básica do Campo é uma condição fundamental para o exercício da cidadania dos povos do campo, que têm o direito de uma população pensar o mundo a partir do lugar onde vive; ou seja, da terra, da comunidade, da melhor ajuda, a partir de sua realidade.

Segundo Miguel Gonzalez Araya, as diferenças entre escola no campo e no campo são pelo menos duas: enquanto Escola no Campo representa um modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de dominação, a Escola do Campo é aquela que tem proposta de construção de uma pedagogia tomando como referências as diferentes experiências dos sujeitos do movimento campo.

**EDUCAÇÃO DO CAMPO, DIREITO
NOSSO, DEVER DO ESTADO.**

O que é o comitê

O Comitê Estadual de Educação do Campo compreende um grupo de representantes de órgãos públicos, movimentos sociais, sindicatos e ONGs, com notoriedade na reflexão e ação das questões pertinentes à educação do campo.

Como surgiu

O Comitê Estadual de Educação do Campo do Estado de Sergipe foi instalado em 15/04/2005 no encerramento do 1º Seminário Estadual de Educação do Campo promovido pelo Ministério da Educação - MEC, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, DEAGRO, INCRA, PRONESE, Escola Agrícola Federal de São Cristóvão, UFS, UNIME, CEFET, MST/SE e FETASE, ocasião em que foi assinada a Carta de Sergipe para Educação do Campo, Construção da Política Nacional de Educação do Campo.

Composição

O Comitê é composto por instituições, Movimentos Sociais e Sindicatos:

SINTEGE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Sergipe
MAB/SE - Movimento dos Atingidos por Barragens
MST/SE - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
UNIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação
FETASE - Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Sergipe
FPEJA/SE - Fórum Permanente de Educação de Jovens e Adultos do Estado de Sergipe
REBAS - Rede de Educação para o Semáforo
MPA/SE - Movimento dos Pequenos Agricultores
MEC - Ministério da Educação
SECAD/SE - Secretaria de Estado de Educação
UFS - Universidade Federal de Sergipe
EAFSC - Escola Agrícola Federal de São Cristóvão
DEAGRO - Departamento de Desenvolvimento Agropecuário de Sergipe
INCRA/SE - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
CEE/SE - Conselho Estadual de Educação.

CEFET/SE - Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe

MDA/DFDA-SE - Delegacia Federal do Desenvolvimento Agrário em Sergipe.

PRONESE - Empresa de Desenvolvimento Sustentável do Estado de Sergipe.

Como funciona

O Comitê funciona como fórum de debate a se reunir ordinariamente na 1ª quarta-feira de cada mês tendo a sua composição, competências e estrutura definidas em regimento interno aprovado em 01/11/2005 e tem como finalidade deliberar junto ao Estado, Municípios e à Sociedade Civil organizada a Política Estadual de Educação do Campo.

O que compõe o Comitê

- ✓ Elaborar e aprovar o seu Regimento Interno.
- ✓ Revisar o Regimento Interno, no todo ou nas partes, quando se fizer necessário.
- ✓ Elaborar e aprovar seu plano de trabalho anual.
- ✓ Divulgar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação do Campo.
- ✓ Subsidiar as Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios, na formulação das Políticas Públicas da Educação do Campo.
- ✓ Propor estratégias para garantir a qualidade do ensino, o respeito à diversidade, o acesso e a permanência dos educandos povos que vivem no Campo.
- ✓ Estimular a criação de núcleos municipais para acompanhar o desenvolvimento das Políticas Públicas no âmbito da Educação do Campo.
- ✓ Articular a organização de fóruns, encontros e/ou seminários para reflexão e ação das questões relativas à educação do campo.
- ✓ Elaborar propostas e apresentar demandas da educação do campo e encaminhá-las para a SECAD/MEC, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e outros órgãos públicos.
- ✓ Participar do processo de elaboração, implementação e avaliação dos Planos Nacional, Estadual e Municipais de Educação - PEE.
- ✓ Participar dos eventos relacionados à educação do campo promovidos por ONGs, movimentos sociais, sindicatos, secretarias de educação e outros órgãos.

AGENDA DO COMITÊ

A Prefeitura Municipal de Gararu e a Fundação Dom José Brandão de Castro realizaram, de 9 a 14 de julho, a 1ª Semana de Educação para a Diversidade, no povoado São Mateus, município de Gararu, com objetivo de refletir e apontar diretrizes acerca da formação de educadores(as) no que diz respeito à educação do campo e inclusão social para convivência com o semi-árido.

Aconteceu no período de 9 a 13 de julho, no CENFRES-R, município de São Cristóvão, a Oficina Estadual de Capacitação de Educadores(as) e Profissionais que atuam nas Escolas do Campo. A oficina foi realizada pela FETASE com recursos do convênio MEC/FNDE/CONTAG nº 834/03/2006. Participaram no evento educadores(as) e profissionais das escolas do campo, dos municípios de Cristinápolis, Lagarto, Riachão do Dantas e Boquim.

Em 20 de agosto, no auditório da reitoria da Universidade Federal do Sergipe, foi realizada a aula inaugural do curso de licenciatura plena em pedagogia para os beneficiários da reforma agrária, não graduados em nível superior, vinculados a assentamentos do Nordeste - PROPED. A aula inaugural foi ofertada pela Professora Dra. Sônia Elaine Santos Azevedo de Jesus, com o tema "Relações Interdisciplinares da Educação do Campo".

PEDAGOGIA DA TERRA

(Thames José Murti TERRA)

Sonho que brota da terra, regado por liberdade
Com crença no ser humano e na coletividade
Dentro da realidade, ensinar e aprender
A nossa pedagogia vai além do ABC

Pedagogia da terra, povo do campo em ação
Buscando conhecimento, plantando educação
José Murti é exemplo, nós somos exemplo
Nossa construção

Não é a educação do campo refletindo
diferença
Homens, mulheres, crianças construindo um
novo dia
Nossa concepção: liberdade, reforma agrária no
chão
Quermus por liberdade de uma nova negão.

Educar como sujeito que chegou para
sua vida
Desafiando limites, compartilhando saber
Resgatando nossa cultura, soberter soberbia
E estar presente no povo a nossa pedagogia.

EDUCAÇÃO - Comitê Estadual de Educação do Campo - e-mail: comiteeducacao@bol.com.br - Fone: 3178-5044/5032/5084
Equipe de elaboração: Cláudia Vieira Rocha, Amante Soares Cavalcante, Marlene Falcão, Arão Araújo Gomes.
Coordenação: Cláudia Vieira Rocha e Edmarson Barbosa
Jornalista Responsável: Edilene Bentes Dantas R92
Participam do Comitê Movimentos Sociais e Sindical - SNTCS, MAB/SE, MST/SE, UNIME, FETASL, MAB/SE, FETAL e RPSA e
Instituições: DEAGRO, MEC, SED/SE, UFS, EAPSO, INCRA/SE, CEE/SE, CEFET/SE, MD/SE, e PRONERA

Nota do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em nível nacional, junto com outros Movimentos Sociais do campo, articulando a luta por uma Educação do Campo, tem buscado a escolarização de jovens e adultos das áreas de assentamentos da reforma agrária, através do PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, INCRA e Universidades Públicas. Esse trabalho promovido vários cursos de escolarização para jovens e adultos, cursos de nível médio e superior, sendo eles: EJA, Magistério, Técnico em Saúde Comunitária, Técnico Agrícola, Licenciaturas em Pedagogia, Letras e História, Ciências Agrárias, Agrônomo e Direito.

No Estado de Sergipe, o MST, INCRA e Universidade Federal, através do mesmo Programa, vêm realizando cursos de Formação e Escolarização para Educadores e Educadoras desde 1998. Encontra-se, atualmente, em andamento, um curso de Engenharia Agrônoma para assentados dos Estados do Nordeste. O curso de Licenciatura em Pedagogia que vai atender jovens e adultos assentados das Escolas de Sergipe e Alagoas está em andamento o curso de nível médio através do Colégio de Apoio da UFS.

Para o MST, os cursos realizados através do PRONERA têm sido a única oportunidade, principalmente, para a juventude que está nos assentamentos estudar e garantir formação e escolarização de nível médio ou de nível superior, uma vez que o acesso à educação ainda é limitado, por a maior parte das escolas dos assentamentos e comunidades rurais, oferecerem apenas ensino seriado do ensino fundamental. Sendo assim, os cursos garantem também, formação profissional para que jovens e adultos que contribuíam com o desenvolvimento social, econômico, político e produtivo das áreas de assentamentos da reforma agrária.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Adriana Falcão Daniel

A educação do campo em nossa concepção, é uma educação que não só ensina saberes do povo, valoriza o ser humano como sujeito capaz de saberes, ajuda a superar os preconceitos que ele já possui, como também, no dia a dia de ensinar o que ainda não conhecemos. Então, uma educação que tem a função de trabalhar a ética, estimular a conscientização e desenvolver o ser humano.

A concepção da educação do campo está vinculada a um projeto de sociedade, comprometida com o bem-estar humano, partindo da realidade da cultura, da história dos sujeitos, os quais através da luta e do trabalho, participam da construção de um novo projeto de vida no campo. São homens, mulheres, jovens e crianças que atuam no movimento social buscando recuperar sua dignidade, lutar por participação em decisões políticas e sociais, suas organizações sociais e demais instituições e lutam por escola no campo, mas que também são do campo e não apenas um mero apêndice da escola da cidade.

Compreendemos, portanto, que a pedagogia do Movimento da Educação do Campo, tem sido uma opção a favor de um projeto de transformação educacional que envolve a participação dos trabalhadores que lutam pela sua presença na sociedade e que garantam todos os espaços educacionais, considerando os conhecimentos para reconhecer e sua dignidade.



**Publicação bimensal do
Comitê Estadual de
Educação do Campo**

(...) Então (o camponês) descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz de transformar a cultura: renasce não mais como objeto, mas também como sujeito da história".

Paulo Freire



INFORMATIVO EDUCAMPO

Editorial

O Comitê EDUCAMPO do Estado de Sergipe emergiu de uma proposta concreta, fruto do esforço de organizações governamentais com os movimentos sociais e sindicais, redes de educação, conselhos e fóruns, por ocasião do 1º Seminário Estadual de Educação do Campo, promovido pelo Ministério de Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, ocasião em que foi assinada a Carta de Sergipe para Educação do Campo pelo representante da SECAD/MEC e SEED.

Apesar da assinatura da carta e da Resolução do CNE/CBE nº 1 que institui as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, o Estado e os municípios ainda não construíram a Política Estadual de Educação do Campo. Os problemas persistem e o desrespeito à legislação educacional continua.

Enfrentar estes desafios com muita articulação, luta e organização é o que nos aguarda em 2008 na perspectiva de fazer cumprir a Constituição e a legislação educacional.

"Educação é direito de todos e dever do Estado".

Desenvolvimento Rural Sustentável: Um modelo em construção

A partir da década de 1950 inicia o processo de industrialização no país e com ele se estabelecem novas relações entre capital e trabalho, que passa a reconfigurar as classes sociais no processo produtivo.

O processo de industrialização que, teoricamente, ameaça o crescimento econômico, e introdução de tecnologias, o incremento da produção e aumento da produtividade, geração de emprego e renda; no Brasil foi implementado com base em um modelo concentrador e excludente, onde quem já dispunha dos meios de produção se apropriava cada vez mais dos resultados do trabalho e acumulava capital, terra e poder.

No caso rural, a estrutura fundiária foi inócuo e as políticas de apoio ao desenvolvimento da agricultura direcionada apenas para um segmento o patrão dos produtores das maiores extensões de terra. Este segmento que dispunha de terra e capital teve ao seu lado o Estado, provedor das políticas de crédito, assistência técnica, pesquisa etc.

Os resultados desse modelo foram, entre outros, o êxodo rural, o aumento da pobreza no campo, a degradação do meio ambiente, a negação dos direitos sociais e políticas dos povos do campo.

Neste contexto, já nas décadas de 1970/1980, surgem as lutas e movimentos em defesa da democratização política, pelo acesso à terra e pelos direitos da cidadania, quantificando as desigualdades e exclusão social.

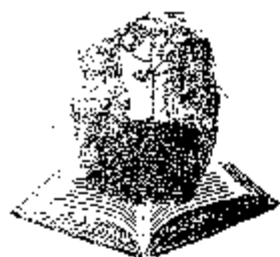
O debate sobre o desenvolvimento sustentável tem início ainda nos anos 1970, em consequência de diversas manifestações internacionais dos países em torno da ONU Conferência de Estocolmo em 1972 sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento - no qual a

publicação do Relatório de Brundtland em 1987 levanta a preocupação com a gestão dos recursos naturais e sua preservação para as gerações futuras. Embora tivesse um alerta para as grandes questões que afetam a humanidade, o Relatório não deixou de colocar a perspectiva econômica. Dessa forma, o desenvolvimento sustentável foi definido como estratégia para a superação do modelo tradicional, que estava esgotado, do ponto de vista econômico, social e ambiental. (SACNS, 1985; WEBER e VIEIRA, 1987)

A partir dos anos 1990, o debate sobre o tema desenvolvimento rural sustentável passa a ser o principal eixo de discussão e de estratégia política dos movimentos sociais, das entidades sindicais lideradas pela CONTAG e das ONG's que atuam no campo, tendo como pilares a reforma agrária e a valorização da agricultura familiar, com foco na preservação ambiental, igualdade social, qualidade de gestão, geração e renda.

Portanto, construir um novo modelo de desenvolvimento rural em bases sustentáveis significa, antes de tudo, atacar a estrutura fundiária redistribuindo os ativos produtivos, promover políticas de incentivo à produção agroecológica, assistência técnica e extensão rural articulada com a pesquisa, capacitação e o crédito rural apoiado em diretrizes e princípios da convivência harmoniosa dos seres humanos com a natureza, respeitando as diversidades, os valores, os saberes, o ambiente, a cultura que se expressa no cotidiano dos povos do campo.

Ministro Philippe Monte Assis, Ministro Social



INFORMATIVO EDUCAMPO

Revista da Comissão Estadual de Educação do Campo - Sergipe Ano III - Nº 03 - May / Ago 2009

EDITORIAL

O Comitê Estadual de Educação do Campo EDUCAMPO, criado em abril de 2005, definiu como objetivo principal para o ano de 2009 a continuidade do debate entre as instituições governamentais, movimentos sociais, sindicatos e ONGs na perspectiva de contribuir para a construção de uma política educacional que reconheça as necessidades próprias e a realidade diferenciada do campo e a superação da desigualdade histórica que sofreu os seus sujeitos.

Nesta trajetória o Comitê EDUCAMPO tem clareza de que sua função principal é a de articulação, reflexão e proposição para construção de políticas públicas de educação do campo, reconhecendo que a implementação desta política é responsabilidade do Estado, por meio dos governos Federal, Estadual e Municipais conforme está preconizado na legislação educacional.

Com esta compreensão é que o Comitê EDUCAMPO, apóia o grito dos povos do campo.

"Educação do campo,
direito nosso,
cavar do Estado"

UFS 40 ANOS: MUITAS VIDAS

O que de vida tem feito,
minha Política encantadora,
levar-me jovem Sr.?
E o que de vida tem feito,
caudalosa fonte de sabedoria?

• Denúncia de mim... Verdade, porque
40 anos não são 40 dias nem
40 semanas ou mesmo 40 meses, mas
04 décadas! De uma vida intelectual
e muitas vidas de corpo inteiro
dedicada, milhares já formadas
e outras mais em gestação.

É uma jornada e tanto
de extensões carentes
bem vividas, quã malvividas,
entre gente, érvoras, bichos
cadáveres amassados,
duas de rapina, pesadelos...
São-cristovense, propriamente,
São-dominguense, estendidos,
lagartense, leparatubense,
kranjetense, Canindé,
tabalanense, azeiteense...

UFS Azacaju, Glória!
muitas vidas enfiadas
a horizontes de svelar
a luz do conhecimento.
Pois é... Nestes 40 anos de história
possíveis já a imensa parte minha, revelar.
Professoras, Professores, enfermeiras, pedagogos,
enfermeiros, médicos, médicos, mestres,
doctores, geógrafos, historiadores, educadores,
assistentes sociais, juizes, procuradores,
jornalistas, biólogos, engenheiros, bacharéis,
economistas, administradores, contabilistas,
senadores,
vereadores, deputados, prefeitos, governadores,
secretários, secretárias, ministros, autores,
autoras, atores, atrizes, artistas, trabalhadores...
Sem terra, com terra principalmente,
gerações de gerações emfil
sucesso de penos, ventura, inenunciáveis
alegrias!

E alguns dissabores também.
Ahi a UFS, às vezes tão maltratada
tal qual Geni, que pensa:
Missão cumprida? Ina muito
caminhar oitupido.

Mas quem a (re)constrói todos os dias?
É o magnífico sozinho
tampouco asua pró e pós a vida?
Os chefes de centros nucleos,
departamentos, assessores?
Os professores e professoras
solitariamente em clausuras laboratoriais?
os diretores e coordenadores?
E o preferido? São os administrativos técnicos
Servidores ativos e aposentados
"com suas vidas fechadas em arquivos",
seus salários conhecidos

São os alunos estagiários, mensageiros,
botafistas, teceatizados, parceiros?
É o governo, a sociedade? O MEC? São os
políticos remediadores do orçamento?
É a UFS ou a FAPESP? CONEP, CONSU?
SINTUFS, PASUBRA, A2UFS, ANDES,
DCE, UNE, MST, SEED, PQN, SINTOSE...?
Sim e não.

Além da vontade política, firma decisão
do jardineiro ao professor, professora, aluno
aluno, reitor, pró-reitores... Reitores... todos,
solistamente, aqui têm
o seu quinhão em prol de sua
coletiva construção.

Ensino-Pedagógico-Estudo
Esta triada é mesmo indissociável
e indispensável até à sólida consolidação.
Reitor, pró-reitores,
nem professores-professoras,
professores-professoras,
pós-graduação, mestres, doutores, phd's
técnicos, administrativos, movimentos
sociais e nem chefes prepotentes ou
lençantes, talvez ninguém, ninguém, é demais
importante.

Duma verdade bem sei, porém
para melhor concretizar a bela
nobre a popular missão, precisamos
isto sim, os atos da corrente
potencializar, cuidar e neles.

Utopias - Compromisso - Lágrimas -
Suor - Paído - Luta - Solidariedade -
Cooperação - Autonomia - Sociedade
Igualitária - Emancipação - Soberania -
Ruptura - Conscientização - Respeito -
Valorização - Coração - Coragem - Popular
Verdade - Democracia - Conhecimento -
Práxis - Reflexão - Discernimento -
Humanidade - Ética - Sustentabilidade
Ideologias... Universidade Cidadã.
(Re)unir, fortalecer, forjar, fazendo brotar
deveras a Educação Pública de
Qualidade Social no gicão das mãos,
mentes e corações do Povo!

E assim a plênica pulmões
segue adiante seguir a galopar seguro
a nossa UFS quarentona... em busca de um
melhor porvir.

E... cada vez mais imprescindível existirem
espaço público do pensamento crítico
doravante andar e andar bonito,
mais outros tantos 40!

João Santos
PROGRAD/UFS
13/08/08

(Texto em homenagem à UFS na passagem
do seu 40º aniversário).

AGENDA DO COMITÊ

O Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária - PRONERA - Foi comemorado, no dia 11 de abril deste ano, no auditório da Universidade Federal de Sergipe - UFS, o décimo aniversário de implantação do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária - PRONERA, em Sergipe. O evento foi promovido pelo INCRA, MST, UFS e FAPESE. O Comitê de Educação do Campo se fez presente representado pelas professoras Amarize, Maria Conceição, Carmen Lúcia e a técnica Atade Fátima.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, foi instituído em 16 de abril de 1993, por meio da Portaria nº 1329, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária.

Encontro Nacional de Coordenadores e Comitês / Fóruns de Educação do Campo - No período de 03 a 06 de março, aconteceu em Brasília, o I Encontro Nacional de Coordenadores e Comitês / Fóruns de Educação do Campo, promovido pelo MEC/SECAD, cujo objetivo político foi reafirmar o compromisso e parcerias com a Educação do Campo. SEDUC, FORUNS/COMITÊS e, como objetivo informativo de dar conhecimento dos programas do MEC para a Educação do Campo.

O Estado de Sergipe participou do evento representado por Eder Teodoro, Coordenador da Educação do Campo da SEED, e pelas professoras Amarize Soares Cavalcante e Acácia Daniel, representando o Comitê EDUCAMPO.

Reuniões sobre Educação e Cultura - Nos dias 05 e 11 de abril, foram realizadas reuniões nos territórios do Alto Sertão e Sertão Ocidental sobre o tema Educação e Cultura para definir as ações do Programa dos Territórios da Cidadania.

O Comitê EDUCAMPO se fez presente às reuniões, representado por Acácia Daniel (Alto Sertão) e Eder Teodoro (Sertão Ocidental).

Encontro Estadual de Jovens e Adultos - A SEED e o Fórum Permanente de Educação de Jovens e Adultos do Estado de Sergipe realizaram no dia 02 de abril deste ano, o Encontro Estadual de Jovens e Adultos, em preparação para a VI CONFITEA. O Comitê EDUCAMPO participou da comissão de organização do encontro representado pela profª Amarize Soares Cavalcante e na realização pelo prof. José Santos.

CONVIVENDO COM O SEMI-ÁRIDO

A Fundação Dom José Brandão de Castro realizou nos dias 11, 12 e 13/03/2003 o "Relançamento do Projeto Adote um Umbuzeiro". No evento aconteceu oficinas sobre a importância do Umbuzeiro com alunos do Ensino Fundamental da Eja, professores e pais, sendo distribuídas 500 mudas de umbuzeiro, interagindo com a Festa de São José do Povoado Lagoa do Rancho, em Porto da Folha. Na oportunidade, foi comemorado o "Dia da Consciência Ambiental", programação esta que vem sendo trabalhada há mais de 4 anos através da Associação Comunitária dos Produtores Rurais do Povoado Lagoa do Rancho. A programação consistiu de: visita à Reserva Florestal Paulo Chaves, palestras sobre Aspectos Climáticos no Semi-Árido, Coletivo Educador Ambiental, Segurança Alimentar, Educação para Promover o Equilíbrio e a Sustentabilidade e Teatro com o Grupo Raízes Nordestinas.

A Comissão Organizadora foi constituída por: representante da Associação dos Produtores José Feitosa de Oliveira, Diretora das Escolas da Região Maria Ivete dos Santos Aragão e representante da Igreja São José o pároco da localidade.

Foi na realidade uma programação plural, onde a Religião, Educação para a Convivência com o Semi-árido, Educação Ambiental se fazem presentes, interagindo um só pensamento, o equilíbrio ambiental Deus x Natureza x Convivência com o Semi-Árido x Bem-estar do Sertanejo.

Mariuca Rocha Falcão

EDUCAMPO - Comitê Estadual de Educação do Campo - e-mail: comiteeducampo@bol.com.br - Tels: 3179-5044/5092/5093
Equipe de elaboração: Cléia Vieira Rocha, Amarize Soares Cavalcante, Mariuca Falcão, Arão Araújo Gomes.

Participam do Comitê: SINTESE, MARISE, MISTISE, UNOME, FETASE, MPAISC, FPEJA, UNOME, RESAB, PRONESE, EMVAGRO, MEC, SECD/SE, UFS, EAFSC, INCRA/SE, CEE/SE, CEFET/SE e MDA/SE.

"Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções posturadas, receitas, ameaças, repreensão e penitências, mas participar coletivamente da construção de um saber, que vá além do saber da experiência feita, que leve em conta suas necessidades e o torna instrumento de luta, possibilitando-lhe a conquista de uma natureza libertadora"

Informativo do Comitê Estadual de Educação do Campo Sergipe Ano II Nº 04 mai / jun / 2008

AGENDA DO COMITÊ

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Será realizado no período de 27 a 30 de agosto de 2008, no Rio de Janeiro, no município de Rio das Ostras, o X ENÉJA. O Comitê-EDUCAMPO terá representação de um delegado entre os 20 (vinte) delegados que compõem a delegação do Estado de Sergipe.

ENCONTRO DE SENSIBILIZAÇÃO COM CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

No dia 9 de junho de 2008, no SEMARH, na cidade de Aracaju o Comitê-EDUCAMPO, em ação articulada com o UNICME/Sergipe, realizará o encontro com os Presidentes dos Conselhos Municipais do Estado de Sergipe, visando orientar aos mesmos sobre a regulamentação da Educação do Campo a partir do Parecer CNE/CBE nº36/2001 referente às Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, da Resolução CNE/CBE nº1 de 3 de abril de 2002 e da Resolução CNE/CBE nº2 de 28 de abril de 2008.

ENCONTRO DE FORMAÇÃO DOS COMPONENTES DOS COMITÊS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Coordenação Geral de Educação do Campo da SECAD/MEC objetivando o fortalecimento dos Comitês de Educação do Campo realizará em 2008 encontros regionais. O encontro da região Nordeste será em Fortaleza no período de 27 a 29 de agosto de 2008. Cada Comitê Estadual terá garantido 6 (seis) vagas no encontro referente a região que pertence.

PROJovem CAMPO: SABERES DA TERRA

O Projovem Campo "Saberes da Terra" constitui-se em um Programa Nacional de Educação de Jovens, integrado com qualificação social e profissional para agricultores(as) familiares, implementado pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

O Projovem Campo objetiva desenvolver uma política que fortaleça e amplie o acesso e a permanência dos jovens agricultores(as) familiares, situados na faixa etária de 18 a 29 anos, no sistema formal de ensino.

Tem como finalidade proporcionar formação integral ao jovem do campo por meio da elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do Ensino Fundamental com qualificação social e profissional e potencializar a ação dos jovens agricultores (as) para o desenvolvimento sustentável e solidário de seus núcleos familiares e das comunidades a partir das atividades curriculares e pedagógicas, em conformidade com o que estabelecem as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CBE Nº 1 de 03/04/2002 e nº 2 de 28 de abril de 2008.

Será desenvolvido pelos entes federados estaduais ou municipais, prioritariamente nos Territórios da Cidadania, em parceria e com a participação efetiva de instituições públicas, organizações não governamentais e movimentos sociais e sindicais.

Tem como meta atender 275 (duzentos e setenta e cinco) jovens agricultores (as) familiares, no período de 2008 a 2011.

Em 2008, O Programa será desenvolvido em parceria com 25 estados brasileiros: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe região Nordeste; Mato Grosso e Mato Grosso do Sul região Centro-Oeste; Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná região Sul; São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo região Sudeste; Amazonas, Pará, Rondônia e Tocantins região Norte.

No estado de Sergipe, a execução do Programa estará sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação que se articulará com a Escola Agrícola de São Cristóvão, Universidade Federal de Sergipe, organizações da sociedade civil que atuam no campo com experiência de EJA e o Comitê-EDUCAMPO para constituindo uma Comissão Pedagógica, com o objetivo de articular as ações do programa no estado e elaborar o Projeto Político Pedagógico.

Amarize Soares Cavalcante

EDUCAMPO - Comitê Estadual de Educação do Campo - e-mail: comiteducampo@bol.com.br - Telefone: 3176-5044/6092/5036
Elaboração: Clélia Vieira Rocha e Amarize Soares Cavalcante
Diagramação: Clélia Vieira Rocha e Edilson Barbosa
Jornalista Responsável: Edilson Barbosa DRT/SE 692

Participam do Comitê: SINTRESE, MAGESE, MGTISE, UNICME, RETASE, MPAISE, FREJA, UNICME/SE, RESAB, PROMESE, EMIDAC/MEC, SEDIRE, DESFABRI, NORABE, CEESE, CEEETSE, MPAISE e ASSOC. CULTURAL RAÍZES NORDESTINAS DO RIO RONDONIENSE

O trabalho pode partir do avanço da história, da construção da transformação da realidade, da construção da consciência da realidade e de sua própria capacidade de transformação.

Paulo Freire



INFORMATIVO EDUCAMPO

Informativo do Centro Estadual de Educação do Campo, Sergipe. Ano II, Nº 03, Jul/Ago / 2008

EDITORIAL VIVEIROS EDUCADORES, PLANTANDO VIDA

Viveiros Educadores são espaços de produção de mudas de espécies vegetais onde, além de produzi-las, desenvolvem-se, de forma intencional, processos que buscam ampliar as possibilidades de construção de conhecimento, exercitando em seus procedimentos as práticas reflexivas que regem em seu bojo o olhar crítico sobre questões relevantes para a Educação Ambiental, como: ética, solidariedade, responsabilidade socioambiental, segurança alimentar, inclusão social, recuperação de áreas degradadas, entre outras possibilidades.

São espaços onde a produção de mudas é tratada como porta de entrada para reflexões mais profundas sobre as causas e possibilidades de enfrentamento para as problemáticas socioambientais.

Um viveiro florestal pode ser uma simples fábrica de mudas, com o intuito de metodicamente, sem estabelecer nenhum tipo de reflexão acerca da complexidade envolvida.

No entanto, ao refletir-se intencionalmente sobre a forma como o ser humano tem se relacionado com o ambiente, as causas e efeitos dos problemas socioambientais vividos, assim como as diferentes possibilidades de atuação, o processo de produção de mudas passa a ter outro significado, mais amplo e profundo.

A produção de mudas e o plantio de árvores são temas geradores bastante eficazes. Por meio deles é possível estimular o alcance da compreensão sistêmica que a questão ambiental exige, dada a que conduzida da forma pedagógica é questionadora, o aluno pode estimular o surgimento de novas iniciativas que complementem e fortaleçam a atuação de grupos e instituições que desenvolvem processos de Educação Ambiental em todo o Estado.

Nesse sentido, é imprescindível desenvolver políticas públicas que incorporem a dimensão educadora à produção de mudas, potencializando os processos de restauração da vegetação nativa, do requalificação do ambiente urbano e rural, e melhoria da qualidade de vida da população.

Coordenador - EDUCAMPO, articulador do
Coletivo Educado: Raízes da
Castaça

PEDAGOGIA DE ALTERNÂNCIA

Prof. Marluce Rocha

O sujeito do campo possui seu enraizamento cultural próprio, jeito de ser, de viver, trabalhar diferente do sujeito da cidade. Com as diferentes formas de produção capitalista consolidou-se a crescente polarização da sociedade em classes: os detentores da força de trabalho e os dos meios de produção forçando muitos agricultores(as) a evadirem do campo para a cidade. Quem ficava vivia em condições que não tinha acesso a uma educação diferente. Diante deste quadro, foi idealizada a educação voltada ao meio rural que permitisse aos jovens a não privação de sua família da importante força de trabalho, fazendo conexão entre ESCOLA - TRABALHO - FAMÍLIA.

Sendo assim, a PEDAGOGIA que melhor atenda aos interesses de uma educação voltada para o homem e mulher do campo é a da ALTERNÂNCIA, onde o educando(a) permanece em espaços de tempos alternados entre a escola e o campo. Com esta forma de educação, surge o impacto positivo no desenvolvimento local sustentável e solidário do campo, com o fortalecimento da agricultura familiar, manejo agroecológico, aumento da auto-estima dos jovens e de suas famílias, sendo desta forma resgatada a valorização da cultura do homem do campo e em seguida a expansão das propostas de ALTERNÂNCIA em várias realidades brasileiras.

Desta maneira, a Pedagogia de Alternância pensada através da experiência do Pe. Abbé Granereau, francês em uma paróquia de Sérignac - Rebaudou, na França, onde pedia seus fiéis que se transferissem para as cidades atrás de dias melhores. Todavia, o pároco preocupado com esta real situação, resolveu introduzir formas diferenciadas na igreja na possibilidade de atrair as famílias através de uma pedagogia que convencesse as pessoas a permanecerem no campo.

Pedagogia de Alternância expressa através do gráfico abaixo.

Um itinerário com um processo de aprendizagem



EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESPAÇO SEMI-ÁRIDO



No dia 12 de agosto de 2008, a Secretaria da Educação, em parceria com o Comitê EDUCAMPO, através da Diretoria Regional de Glória, Glória, Monte Alegre, Poço Redondo e Canindé do São Francisco, realizou mais uma Oficina Pedagógica com o tema: "Educação do Campo no Espaço do Semi-árido" para professoras que ensinam nas escolas do campo. O evento contou com a participação de 40 professoras e teve como facilitadores a Presidente do Comitê EDUCAMPO, Amarelza Soares Cavalcante, a Professora Marluça Rocha Falcão da RESAB, e o Professor Eder Theodoro, Técnico da SEED.

No dia 17/08/08, as técnicas Jaqueline/SEED, Cíelia/EMDAGRO e Alcides, representante do Comitê EDUCAMPO, estiveram nas Escolas Municipais dos Assentamentos Pioneira, Zumbi dos Palmares (Poço Redondo) e Cuiabá (Canindé), mobilizando professores e alunos para a III Conferência Nacional Infância-Juvenil pelo Meio Ambiente.

A III CNIJ/PMA tem como tema principal as Mudanças Ambientais Globais, onde serão trabalhados os sub-temas Água, Fogo, Ar e Terra, buscando a participação da escola e da comunidade na reflexão dos problemas ambientais onde estão inseridas.

FORMATURA DOS ESTUDANTES DO MST



Motivados pela palavra da ordem: "No Movimento há um novo tempo! Reforma Agrária, também no conhecimento!" O MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, realizou junto com a Universidade Federal de Sergipe e o INCRA – Instituto de Reforma Agrária, através do PRONERA- Programa de Educação na Reforma Agrária, a formatura da 1ª turma de Engenheiros Agrônomos das Áreas de Reforma Agrária do Brasil. O curso teve a duração de 4 anos, começando em janeiro de 2004 e culminou com a colação de grau no dia 01 de agosto de 2008, com um grande ato político, no auditório da reitoria, com a presença do reitor, Dr. Josué Modesto Passos, professores, lideranças do MST dos estados do nordeste, vários secretários de governo, parlamentares e o governador Marcelo Deda.

Outro momento importante para o MST foi a formatura de 3000 mil jovens e adultos integrantes dos assentamentos e acampamentos da reforma agrária. Esta foi um programa de alfabetização entre o Governo Federal, através do Brasil Alfabetizado, com início em outubro de 2007 a junho de 2008. A solenidade aconteceu no dia 18 pela manhã deste mês, com uma representação de 1000 pessoas. Para receber os certificados 5 representantes dos alfabetizados receberam de forma simbólica das mãos do Secretário de Educação do Estado, José Fernandes Lima e da secretária de Inclusão Social, Ana Lucia Menezes. No ato contamos com a presença do representante do Incra, Carlos Fontenela, Prof. Sonia Meire do Dep. de Educação da UFS, Amarelza Soares, Presidente do Comitê Estadual de Educação do Campo, O Prof. José Genivaldo Mártires, coordenador do Sergipe Alfabetizado com a sua equipe, lideranças do MST das várias regionais e os estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo- UFS e Movimentos Sociais do Campo. Foi um momento muito importante para os trabalhadores, pois eles expressaram a força de vontade em estudar, a elevação da auto estima e valorização enquanto ser humano, exibindo também as novas cédula de identidade, como "alfabetizado". A exemplo da trabalhadora D. Maria José Pereira dos Santos de 54 anos, do Acampamento Antonio Conselheiro, em Canindé do São Francisco, que em entrevista no jornal Correio de Sergipe, falou que, "não precisa ter mais vergonha, por não saber escrever o próprio nome, agora não vai mais malar o dedo".

Na oportunidade o representante do Movimento, João Somariva Daniel, parabenizou todos os educadores e coordenadores envolvidos no processo da alfabetização durante o período, na campanha de alfabetização. Como também anunciou que o MST na sua trajetória de luta por Educação, já construiu territórios livres do analfabetismo, a exemplo do Projeto de Assentamento Florestan Fernandes em Rita Casseta- São Cristóvão e o Carito Maria em Poço Redondo.

EDUCAMPO - Comitê Estadual de Educação do Campo - e-mail: comiteeducampo@bol.com.br - Fone: 3170-5044/5028

Colaboração: Cíelia Vieira Rocha e Amarelza Soares Cavalcante

Diagramação: Cíelia Vieira Rocha e Ednilson Barbosa

Jornalista Responsável: Ednilson Barbosa DRT/SE 092

Participam do Comitê: SINTESE, MAB/SE, MST/SE, UNICME, FETASE, MPA/SE, FPEJA, UNCME, RESAB, CDBAC, PRONESE, EMDAGRO, MEC, SEED/SE, UFS, EAFSC, INCRA/SE, CEE/SE, CEFET/SE, e ASSOC. CULTURAL RAÍZES NORDESTINAS/Poço Redondo.

"Se existir uma democracia no Brasil, no dia em que se montar no Brasil a máquina que prepara a democracia, Essa máquina é a Escola Pública!" (Aurelio Teixeira)



INFORMATIVO

EDUCAÇÃO DO CAMPO

EDITORIAL

EDUCAÇÃO DO CAMPO

O Comitê Estadual de Educação do Campo, vinda desde a sua criação, em abril de 2005, integrando, junto às instituições governamentais, movimentos sociais, sindicatos e Ongs, na perspectiva de contribuir para a construção de uma política educacional que reconheça as necessidades próprias e a realidade diferenciada do campo e a superação da desigualdade por entender que a Educação do Campo deve expressar os interesses e necessidades de desenvolvimento dos sujeitos que vivem, trabalham e são do campo, e não meramente reproduzir os valores do desenvolvimento urbano. Ela deve ser entendida não como um fim em si mesma, mas como um instrumento de construção da hegemonia de uma projeto de sociedade: Inclusiva, Democrática e Plural.

A Educação do Campo, parte do reconhecimento de que no campo existe uma pluralidade de sujeitos que podem conviver numa relação dialética e fraterna, que não se faz sem os sujeitos do campo ou entre os sujeitos do campo, mas com os sujeitos do campo. Se constitui, portanto, numa ação "emancipatória" que incentiva os sujeitos do campo a apreender e assumir, próprios, assumindo sua condição de sujeitos da aprendizagem do trabalho e da cultura, estimulando-os a tomar as suas próprias decisões, segundo seus interesses e necessidades.

A Educação do campo se realiza no conjunto dos movimentos sociais, lutas e organizações do povo do campo.

Projeto Baú de Leitura

Desde o segundo semestre de 2012, por indicação do Movimento Comunitário - MOC, foi o Centro Dom José Bandão de Cristo - CUDJO convocado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF para acompanhar o Projeto Baú de Leitura em alguns municípios do Estado.

Atualmente o CUDJO acompanha 27 municípios, sendo 4 na região do Baixo São Francisco, 3 na região citrícola e 25 na região do mato.

O Projeto Baú de Leitura é uma proposta de Educação Contextualizada que a partir do livro de literatura infantil-juvenil, dentro de um "Baú de Contos" apresenta a seguinte prioridade: o atendimento diferenciado para a possibilidade de leitura e leitura por um leitor possível, apesar da diversidade de sujeitos.

O Projeto é implementado em Escolas Públicas Municipais ou nas Comissões Ampliadas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI e prioriza a formação de educadores(as) para o desenvolvimento de trabalhos educativos realizados junto a crianças e adolescentes das comunidades semipovos a partir do exercício da leitura, com o olhar voltado para o aspecto político, social e cultural. Desenvolvem-se, capacitações de educadores(as) através de oficinas, cursos, intercâmbios, ações de reuniões de avaliação e planejamento.

Junto às crianças, o trabalho inicia-se com a leitura de literaturas infantil-juvenil e segue com desenvolvimento de

diferentes atividades educativas de formação (paródias, peças teatrais, resgate cultural...), atividades políticas e sociais fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, refortalecimento da auto-estima, dentre tantas outras promovendo melhoria na qualidade da educação e especialmente na vida das crianças, sua família e comunidade.

Este projeto incentiva o desenvolvimento do prazer de ler e contribuir para o fortalecimento do protagonismo juvenil. Quanto os objetivos do Projeto, destacamos os principais:

- Contribuir para qualificar os sujeitos educacionais, a reconfiguração da "Projetos de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI", bem como, de escolas públicas rurais, através da inserção sistemática na processo de leitura prazerosa e crítica, com professores(as), educadores(as), crianças e adolescentes, numa linha de construção de política pública municipal de educação;
- Promover o protagonismo juvenil, elevar a auto-estima das crianças e adolescentes e contribuir para o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários dos mesmos, a partir da literatura infantil-juvenil.

O Público Alvo priorizado são Semipovos, Crianças e adolescentes em situação de trabalho precarizado no PETI, educadores(as) de escolas rurais, bem como educadores(as) do PETI e das escolas públicas.

Simone Ferreira - CUDJO

A BENDA DO CAMPÊ

De 14 a 16 de abril e 05 a 07 de maio do ano em curso, serão realizadas 02 oficinas de sensibilização para novas/es educadoras/es do Projeto Bê de Leituna, já selecionadas. A oficina tem a identidade como temática central. Participarão dessas oficinas educadoras/es dos municípios do Códice de S. João, Teão, Itajubá, Macambira, Campo do Brito, Propriá, Aquidauã, Cumbe, Amparo do S. Francisco, N. Sra. das Dores, Lagarto, Moita Bonita, B. Grande, Neópolis, Canindé do S. Francisco, Ilha dos Rios, Carira, S. Dias, Tabas Barreto, Riachão do Dantas, D. Pastora, Ribeirópolis, N. Sra. do Lourdes e Arara Branca.

Ainda no mês de maio, nos dias 25, 26 e 27 será realizada em Sergipe a primeira Oficina do Processo Formativo em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional com a participação de diversas organizações que trabalham com a temática no Estado.

O objetivo é fortalecer as capacidades de incidência nas políticas públicas de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional em nível local, estadual e nacional de atores sociais diversos.

Escola Nacional de Formação Sindical

O Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais em todo o Brasil tem vivenciado desde 2006 um intenso processo de Formação Político-Sindical para dirigentes, assessorias e trabalhadores (as) rurais através da Escola Nacional de Formação da CONTAG ENFOC.

A nova estratégia formativa é orientada pelos princípios da permanente articulação entre prática e teoria, da formação pluralista, crítica e criativa, da avaliação sistemática da ação social e da prática formativa e a interdisciplinaridade do conhecimento.

A Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Sergipe - FETASE genevele a toda essa estratégia de formação político-sindical e diante da demanda permanente e crescente de formação de militantes e novas lideranças está realizando através da ENFOC, SERGIPE, o Curso Estadual de Formação Político-Sindical. O Curso acontece em três módulos de 05 (cinco) dias cada, um a um como Eixos Norteadores: 1- Estado, Sociedade e Ideologia; 2- História, Concepção, Estrutura e Prática Sindical; 3- Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário. Além desses, Memória e Identidade é um eixo permeia os três módulos.

Atualmente são 50 (cinqüenta) lideranças sindicais que estão sendo formadas na 1ª turma da ENFOC SERGIPE.

A Escola Nacional de Formação se apresenta para os trabalhadores e trabalhadoras rurais enquanto uma estratégia de educação informal. E por isso mesmo tem se revelado um espaço riquíssimo de desconstrução e reconstrução de novos saberes e práticas sindicais, usando a criatividade, a pluralidade de idéias, os saberes dos educandos (as) e a criatividade como elementos fundamentais da nova fazer pedagógico, que independente do nível de escolaridade dos educandos (as) tem proporcionado aos trabalhadores (as) rurais uma nova forma de aprendizagem que leva em conta a história, as lutas, a diversidade e as especificidades dos povos do campo.

A ENFOC SERGIPE é um exemplo vivo de que a EDUCAÇÃO DO CAMPO não acontece apenas no ambiente escolar formal. A Educação do Campo se faz em diversos espaços informais que se pretendam ajudar as pessoas a conhecerem o passado, a entenderem o presente e a construir estratégias para um Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário, com justiça, igualdade de gênero e libertação dos sujeitos.

Maciel Rocha

Assessoria da FETASE

EU QUERO A TERRA

Texto de inspiração de José Euríclides de Castro

Eu quero a terra que o Senhor dos mundos
Fez para homem nela trabalhar
Eu quero a terra para o meu sustento
Com o meu trabalho de arar e plantar!

Eu quero a terra para plantar milho,
Feijão, arroz, mandioca e algodão.
Alguma hectare basta para mim,
Eu quero ser o dono do meu chão.

Eu quero a terra, mas sem violência.
Eu quero a terra, mas sem opressão.
Não quero ver crescer a minha roça
No meio do sangramento de um irmão.

Eu quero a terra, pois também sou tido
Deste país em desenvolvimento.
Se o meu grande só com a minha axada,
Com terra minha sendo com por cento.

Estou cansado de bater a espora
Num chão ingrato, porque não é meu!
Gastei meus dias, passei fome e sede,
Mas meu trabalho nada me rendeu.

EDUCAMPO - Comitê Estadual de Educação do Campo - e-mail: comiteeducampo@bol.com.br - Tele: 3175-5044/5088
Elaboração: Clélia Vieira Rocha e Américo Soares Cavalcante
Diagramação: Clélia Vieira Rocha e Edilson Barbosa (Jornalista Responsável: Edilson Barbosa-DRT/SE 692)

Participam do Comitê: SINTESAB, MAB/SE, NUBISE, UNIME, FETASE, MP/SE, FPEJA, UNOME, RESAB, CDBJC, AMDFAL, PRONEBE, EMDAGRO, MEC, SEED/SE, UFS, EAFSC, INCRA/SE, CEE/SE, MDA/SE, CEE/ET/SE, e ASSOC. CULTURAL RAÍZES NORDESTINAS, Povo Rodando e MOVIMENTO QUILOMBOLA.

“Luta por uma democracia no Brasil, no dia em que se monta no Brasil a máquina dos projetos e dos programas. Para a máquina é a Escola Pública” (Aristo Teófilo)

ANEXO I – Proposta do Comitê para a Secretaria Estadual de Educação

COMITÊ ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – EDUCAMPO

PROPOSTA DO COMITÊ PARA A SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

1. HISTÓRICO, FUNCIONAMENTO E COMPETÊNCIAS DO COMITÊ

O que é o comitê

O Comitê Estadual de Educação do Campo compreende um grupo de representantes de órgãos públicos, movimentos sociais, sindicatos e ONGs, com notoriedade na reflexão-ação das questões pertinentes à educação do campo.

Como surgiu

O Comitê Estadual de Educação do Campo do Estado de Sergipe foi instalado em 15/04/2005 no encerramento do 1º Seminário Estadual da Educação do Campo promovido pelo Ministério da Educação - MEC, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, DEAGRO, INCRA, PRONESE, Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão, UFS, UNDIME, CEFET, MST/SE e FETASE, ocasião em que foi assinada a Carta de Sergipe para Educação do Campo, Construção da Política Nacional da Educação do Campo.

Composição

O Comitê é composto por Instituições, Movimentos Sociais e Sindicais:

SINTESE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Sergipe
 MAB/SE - Movimento dos Atingidos por Barragens
 MST/SE - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
 UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação
 FETASE - Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Sergipe
 FPEJA/SE - Fórum Permanente da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Sergipe
 RFSAB - Rede de Educação para o Semiárido
 MPA/SE - Movimento dos Pequenos Agricultores
 MEC - Ministério da Educação
 SEED/SE - Secretaria de Estado da Educação
 UFS - Universidade Federal de Sergipe
 EAFSC - Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão
 DEAGRO - Departamento de Desenvolvimento Agropecuário de Sergipe
 INCRA/SE - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
 CEE/SE - Conselho Estadual de Educação
 CEFET/SE - Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe
 MDA/DFDA-SE - Delegacia Federal do Desenvolvimento Agrário em Sergipe
 PRONESE - Empresa de Desenvolvimento Sustentável do Estado de Sergipe.

Como funciona

O Comitê funciona como fórum de debate e se reúne ordinariamente na 1ª quarta-feira de cada mês tendo a sua composição, competências e estrutura definidas em regimento interno aprovado em 01/11/2005 e tem como finalidade deliberar junto ao Estado, Municípios e à Sociedade Civil organizada a Política Estadual de Educação do Campo.

O que compete ao Comitê

- a) Elaborar e aprovar o seu Regimento Interno.
- b) Rever o Regimento Interno, no todo ou nas partes, quando se fizer necessário.
- c) Elaborar e aprovar seu plano de trabalho anual.
- d) Divulgar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação do Campo.
- e) Subsidiar as Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios, na formulação das Políticas Públicas da Educação do Campo.
- f) Propor estratégias para garantir a qualidade do ensino, o respeito à diversidade, o acesso e a permanência à educação aos povos que vivem no Campo.
- g) Estimular a criação de núcleos municipais para acompanhar o desenvolvimento das Políticas Públicas no âmbito da Educação do Campo.
- h) Articular a organização de fóruns, encontros e/ou seminários para reflexão - ação das questões relativas à educação do campo.
- i) Elaborar propostas e apresentar demandas da educação do campo e encaminhá-las para a SECAD/MEC, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e outros órgãos públicos.
- j) Participar do processo de elaboração, implementação e avaliação dos Planos Nacional, Estadual e Municipais de Educação - PEE.
- k) Participar dos eventos relacionados à educação do campo promovidos por ONGs, movimentos sociais, sindicatos, secretarias de educação e outros órgãos.

2. CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Concepção de Educação do Campo foi fortalecida na primeira metade do século XX com a gestação de um discurso urbanizador que enfatiza a fusão entre os dois espaços: urbano e rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial, em curso no Brasil, faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural, ou seja, "o campo é uma divisão sociocultural a ser respeitada, e não mantida" (Quirino, 1960, Abrão, 1989).

Definir e contextualizar a Educação do Campo é recordar o fechamento dos canais de participação e representação, impor limites e controle aos segmentos populares e aos bens educacionais e sociais, fazendo com que as lideranças e educadores comprometidos sejam perseguidos e exilados, universidades sejam colocadas sobre interesses e movimentos sociais reprimidos.

Na metade dos anos 70, a sociedade começa a reagir aos tempos de autoritarismo. Os movimentos sociais assumem um caráter de luta pela democratização da sociedade, de conscientização popular e reivindicação de direitos, fazendo com que as diferentes iniciativas situadas no campo da educação popular – educação política, formação de lideranças, alfabetização de jovens e adultos, formação sindical e comunitária e a partir de então os movimentos sociais do campo iniciaram várias experiências, sistematizando suas práticas no seio da sociedade civil organizada, a exemplo das: CEB's, Pronera (M.S.T.), Movimento de Alfabetização através do Método Paulo Freire, MOC – Movimento de Organização Comunitária, Escolas de Curaçá e Uauá – Juazeiro-BA, com assessoramento do IRPAA e tantas outras organizações não-governamentais que subsidiaram as esferas de governo com propostas inovadoras e com o pé no chão do campo.

Não basta ter as diretrizes operacionais de Educação do Campo, Escola (no campo) mas construir no campo escolas cidadãs, dignas em sua estrutura e consciência dos gestores e formação dos professores da área de Educação que possam fazer e executar projetos político-pedagógicos vinculados às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

O paradigma da Educação do Campo é fruto e, ao mesmo tempo, semente desse processo porque é espaço de renovação dos valores e atitudes, do conhecimento e das práticas de Educação Popular destinada aos sujeitos que vivem no campo. Instiga a recriação de sujeitos do campo, como produtores de alimentos e de culturas que colaboram para o resgate da memória cultural das regiões. O campo não é somente o território do negócio. É, sobretudo, o espaço da cultura da produção para a vida.

Desta forma, a Educação Básica do Campo é uma condição fundamental para o exercício da cidadania dos povos do campo, que têm o direito de uma população pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda, a partir de sua realidade.

Segundo Miguel Gonzalez Arroyo, as diferenças entre escola no campo e escola do campo são pelo menos duas: enquanto Escola no Campo representa um modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de dominação, a Escola do Campo é aquela que tem proposta de construção de uma pedagogia tomando como referências as diferentes experiências dos sujeitos: os povos do campo. Portanto, 1999 Kolling et alli (1999) conceitua Educação Básica do Campo como:

"(...) aquela voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos que habitam e trabalham no campo, abordando as suas diferenças histórias e culturais para que organizadas resistam contra a expulsão e a expropriação, ou seja (...) este do campo tem o sentido do pluralismo das idéias e das concepções pedagógicas; diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme artigos 206 e 216 da Constituição Federal)" (Kolling, 1999)

3. PROPOSTAS

3.1 Reconhecimento do Comitê pela SEED como **FÓRUM LEGÍTIMO** para discutir e encaminhar questões pertinentes à Educação do Campo, considerando as competências que estão estabelecidas no seu regimento, especificamente nos itens:

- Divulgar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação do Campo.
- Subsidiar as Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios, na Formulação das Políticas Públicas da Educação do Campo.
- Propor estratégias para garantir a qualidade do ensino, o respeito à diversidade, o acesso e a permanência à Educação aos povos que vivem no Campo.
- Articular a organização de fóruns, encontros e/ou seminários para reflexão -- ação das questões relativas à Educação do Campo.
- Elaborar propostas e apresentar demandas da Educação do Campo e encaminhá-las para a SECAD/MEC, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e outros órgãos públicos.
- Participar do processo de elaboração, implementação e avaliação dos Planos Nacional, Estadual e Municipais de Educação - PEE.
- Participar dos eventos relacionados à Educação do Campo promovidos por ONG's, movimentos sociais, sindicatos, secretarias de Educação e outros órgãos.

3.2 Considerar a Carta de Sergipe para Educação do Campo retirada como documento produzido e aprovado pelos participantes do I Seminário Estadual de Educação do Campo, realizado no período de 13 a 15/04/2005, e assinada por representantes legais da SEED e do MEC, como subsídio para construção do Plano Estadual de Educação do Campo (ver em anexo).

3.2.1 Implementar as discussões sobre a Educação do Campo e iniciar o processo de construção da Política Estadual de Educação do Campo com um seminário interno da SEED com apoio do Comitê.


3.3 Inclusão na proposta de trabalho da SEED/SE de um acordo de cooperação técnica com os municípios objetivando prestar assessoramento às Secretarias Municipais de Educação para implantação da Educação do Campo.

3.4 Ampliação da equipe da Educação do Campo, considerando o perfil aqui proposto:

- Compreender a Educação do Campo na concepção explicitada no item 2 desta proposta.
- Ter formação em licenciatura da Educação do Campo.

- Ter experiência com atividades da Educação do Campo entendida aqui nas vertentes da Educação Formal (ação educativa desenvolvida no espaço escolar) e da Educação Informal (que acontece em outros espaços, onde o sujeito do campo convive).

ANEXO J - Resolução Estadual de Educação do Campo



GOVERNO DE SERGIPE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 3/2010
DE 30 DE SETEMBRO DE 2010

HOMOLOGO
 Em 07/10/2010
Belivaldo Chagas Silva

Belivaldo Chagas Silva
Secretário de Estado da Educação

Fixa normas para a Educação do Campo no Sistema de Ensino do Estado de Sergipe

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO de Sergipe, no exercício da competência legal designada no artigo 220 da Constituição Estadual de Sergipe, promulgada em 05 de outubro de 1989, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo artigo 9º, inciso III, da Lei nº 2.656, de 08 de fevereiro de 1988; em cumprimento ao que dispõe os artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988; em consonância com a Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996, especialmente o disposto em seu artigo 28; em conformidade com a Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, os Pareceres nº 36/2001/ CNE/CEB e 1/2006/CNE/CEB e Resoluções nº 1/2002/CNE/CEB e 2/2008/CNE/CEB

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução fixa normas para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram o Sistema Estadual de Ensino.


§1º A Educação Básica do/no Campo destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

§2º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados - União, Estados e Municípios - que deverão estabelecer formas de colaboração entre si, em seu planejamento e execução, observando-se os respectivos âmbitos de atuação prioritária, terá como objetivo a universalização e democratização do acesso, permanência e sucesso escolar, com qualidade, em todo o nível da Educação Básica.

Art. 2º A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país, estado e município.

Art. 3º A Educação do Campo será desenvolvida, preferencialmente, pelo ensino regular.

Biblioteca Pública Epitácio Dória – Prolongamento da Rua Vila Cristina, S/N – B. 13 de Julho – CEP 49020-150 – Aracaju/SE
Telefax: (0** 79) 3179-4225 – E-mail: ceese@seed.se.gov.br





GOVERNO DE SERGIPE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

§ 1º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria.

§ 2º As unidades escolares localizadas no campo, integrantes do Sistema Estadual de Ensino, deverão matricular as crianças e os jovens com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, em conformidade com a legislação vigente.

Art. 4º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, devendo este ser de no máximo 6 km de distância da comunidade até a escola.

§ 2º A nucleação rural de que trata o parágrafo anterior, deverá levar em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, através de assembléias e/ou plenárias.

§ 3º Em nenhuma hipótese serão agrupadas, em uma mesma turma, crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Art. 5º Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e suas modalidades, dentre elas a Educação Profissional Técnica e a Educação de Jovens e Adultos, a nucleação rural poderá constituir-se como solução, desde que seja legitimada pelas comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura.

Parágrafo único. O Sistema Estadual de Ensino promoverá, progressivamente, mecanismos que permitam o deslocamento dos educandos intracampo, evitando ao máximo o deslocamento do campo para a cidade.

Art. 6º Será admitida a formação de turmas multisseriadas ou outras formas de organização, devendo estar prevista no plano institucional, ouvida a comunidade na qual a unidade escolar estiver situada.

Art. 7º O Plano Institucional das Escolas do Campo, constituir-se-á num espaço público, de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável articulado ao Plano Estadual de Educação.

Parágrafo único. O Plano de que trata o *caput* deste artigo deverá ser elaborado pelo(s) órgão(s) do Sistema Estadual de Ensino, e, quando for o caso, em articulação com os sistemas municipais de ensino, bem como com a participação dos Movimentos Sociais do campo, devendo pelo menos conter:

- I - Proposta Pedagógica e respectiva Organização Curricular;
- II - Regimento Escolar;
- III - Gestão de Pessoal, contendo:
 - a) formação inicial e continuada dos docentes, do pessoal técnico-administrativo e de apoio;
 - b) formas de planejamento e utilização do tempo pedagógico na gestão de pessoal.
- IV - Gestão Democrática;

[Assinaturas manuscritas]



GOVERNO DE SERGIPE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

- V - Gestão Financeira;
- VI - Infraestrutura;
- VII - Multimeios didáticos; e
- VIII - Avaliação.

Art. 8º A Proposta Pedagógica das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394 de 1996, contemplará a diversidade do campo em todos os seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. A Proposta Pedagógica, construída com a participação da comunidade escolar, poderá ser articulada com as demais escolas localizadas na região.

Art. 9º O Regimento Escolar, documento normativo, de existência obrigatória na instituição de ensino, deve garantir o que preceituam a legislação nacional vigente e as diretrizes emanadas do Conselho Estadual de Educação.

Art. 10 O exercício da docência nas escolas do campo deverá prever a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e excepcionalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

§1º O sistema de ensino desenvolverá políticas permanentes de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores que o integram, promovendo o aperfeiçoamento permanente apropriado à educação do campo.

§2º A admissão e a formação inicial e continuada do pessoal de apoio ao trabalho docente deverá considerar as oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com suas especificidades.

Art. 11 Os órgãos competentes deverão dar assistência técnico-pedagógica às atividades de planejamento dos docentes, no sentido de efetivar os princípios necessários para o desenvolvimento da aprendizagem, de acordo com sua visão de mundo.

Art. 12 Os mecanismos de gestão democrática, nos termos do disposto no parágrafo único do artigo 1º da Constituição Federal, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos Conselhos, ou similares, que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade; e

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das Propostas Pedagógicas das instituições de ensino, em consonância com a legislação vigente.

Art. 13 O financiamento da educação nas escolas do campo respeitará o que determina a legislação vigente, observando as suas especificidades.

Art. 14 Os ambientes destinados aos vários serviços das escolas do campo devem apresentar condições de localização, acessibilidade, salubridade, saneamento, higiene, conforto,

[Assinatura]



GOVERNO DE SERGIPE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

segurança, e serem dotados de iluminação e ventilação natural, complementados, se for o caso, por meios artificiais.

Art. 15 As escolas, para atingirem um padrão de qualidade deverão possuir multimeios satisfatórios mínimos, os quais devem ser definidos, observando as reais necessidades da aprendizagem.

Parágrafo único Caracterizam-se como multimeios satisfatórios mínimos o acervo bibliográfico na forma da lei, os recursos audiovisuais e os equipamentos tecnológicos atualizados e compatíveis com a realidade da comunidade.

Art. 16 A avaliação do Plano Institucional da Educação do Campo deverá ser articulada entre os Entes Federados - União, Estado e Municípios - principalmente a relacionada às suas ações de competência.

Parágrafo único. Os municípios, dada a sua condição de proximidade, devem oferecer o suporte necessário para a articulação no processo de avaliação do Plano Institucional.

Art. 17 A educação básica nas escolas do campo deverá adequar-se às suas peculiaridades, especificamente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos e comunidade;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e das condições climáticas; e

III - adequação à natureza do trabalho do campo.

Parágrafo único. Na elaboração dos projetos para autorização da oferta da educação do campo, as escolas contemplarão, além do disposto neste artigo, as determinações emanadas deste Conselho Estadual de Educação que tratam dos níveis e modalidades da Educação Básica.

Art. 18 Será admitida a oferta da educação básica mediante organização em alternância regular de períodos de estudo, quando peculiaridades locais dificultarem o acesso e a frequência dos educandos a escola, caracterizando-se pela divisão do período letivo em tempo-escola e tempo-comunidade.

§1º O tempo-escola e o tempo-comunidade realizar-se-ão de forma dialética e processual, em espaços e tempos pedagógicos internos e externos à escola, tendo efetivo acompanhamento do professor.

§2º O tempo-escola se desenvolve no âmbito da unidade escolar, por meio de atividades de natureza pedagógica.

§3º O tempo-comunidade se desenvolve em espaço externo ao ambiente escolar, abrangendo atividades de pesquisa, estudos orientados, leituras e outras atividades as quais deverão ser acompanhadas e avaliadas pelo professor

Art. 19 O transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito.

§1º O eventual transporte de crianças e jovens com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de



GOVERNO DE SERGIPE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses estudantes, conforme leis específicas.

§2º Admitindo o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de educandos da rede municipal seja dos próprios Municípios e de educandos da rede estadual seja do próprio Estado, o regime de colaboração entre os entes federados far-se-á em conformidade com a Lei nº 10.709/2003 e deverá prever que, em determinadas circunstâncias de racionalidade e de economicidade, os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também transportem alunos da rede estadual e vice-versa.

Art. 20 O Conselho Estadual de Educação, tendo ciência do descumprimento às determinações constantes nesta Resolução adotará os procedimentos cabíveis no limite de sua competência.

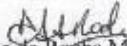
Art. 21 Os prejuízos causados aos estudantes em virtude de irregularidades são de exclusiva responsabilidade da entidade mantenedora e da administração da instituição de ensino que, por aqueles responderão aos órgãos competentes.

Art. 22 As escolas que integram o Sistema Estadual de Ensino deverão iniciar de imediato o processo de adequação às disposições desta Resolução, devendo no período de 4 (quatro) anos, contados a partir da data de publicação desta Resolução, funcionarem em total consonância com os seus dispositivos.

Art. 23 Os casos omissos serão submetidos ao Conselho Estadual de Educação para análise e posterior deliberação.

Art. 24 Esta Resolução entrará em vigor, após homologada, na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Sala Prof. Acrísio Cruz, em Aracaju, 30 de setembro de 2010.


Ana Lúcia Lima da Rocha Muricy Souza
PRESIDENTA

Publicado no Diário Oficial nº 26.095 em 13 de outubro de 2010.

ANEXO L – Portaria nº 2. 614/2015 – Criação do Núcleo de Educação do Campo (NECAM) no âmbito da Secretaria de Estado da Educação (SEED).



GOVERNO DE SERGIPE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO SECRETÁRIO

PORTARIA Nº 2.614
De 01 de Julho de 2015

Dispõe sobre a criação do **Núcleo de Educação do Campo – NECAM**, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e estabelece normas para o seu funcionamento.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, e por delegação regulamentares que lhe são conferidas nos termos do artigo 80, da Constituição Estadual de Sergipe de 1989 e em conformidade com os artigos 23 e 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº. 9.394/1996; Decreto Federal Nº. 7.352, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; Parecer Nº. 36/2010/CNE, que versa sobre Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Resolução Normativa 03/2010, do Conselho Estadual de Educação de Sergipe – CEE/SE; e artigo 32 da Lei Nº. 7.950, de 29 de dezembro de 2014, que dispõe sobre a estrutura organizacional básica da Administração Pública Estadual,

CONSIDERANDO que a Educação do Campo, construída nos espaços de lutas dos movimentos sociais, é traduzida como uma "concepção político-pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço do favelado, de pecuária, das minas, da agricultura, dos pesqueiros, das garças, dos bairros quilombolas, das áreas o extrativistas" (CNE/MEC, 2002);

CONSIDERANDO que o investimento na Educação do Campo representa o compromisso do Governo com a universalização do acesso dos povos que vivem e trabalham no campo;

CONSIDERANDO que o foco das ações está no enfrentamento das dificuldades educacionais históricas, no processo de reconhecimento da identidade das escolas e na construção de um currículo que atenda as especificidades dos novos do campo;

CONSIDERANDO, por fim, que a finalidade da Educação do Campo é oferecer uma educação escolar específica associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo e desenvolver ações coletivas com a comunidade escolar numa perspectiva de qualificar o processo de ensino e aprendizagem;



GOVERNO DE SERGIPE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO SECRETÁRIO

RESOLVE:

Art. 1º - Instituir, no âmbito da rede pública estadual de ensino, o **Núcleo de Educação do Campo - NECAM/SEED**, vinculado ao Departamento de Educação - DED/SE-

Art. 2º - Compete ao Núcleo de Educação do Campo – NECAM/DED/SEED:

- I. Contribuir com a elaboração de projetos políticos pedagógicos que contemplem as especificidades das escolas do campo articuladas ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento econômico sustentável;
- II. Qualificar profissionais da educação para atuar na educação do campo, considerando a diversidade nos seus processos e seus arranjos produtivos;
- III. Formular e viabilizar o desenvolvimento de estratégias com vistas a assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos do campo, contribuindo, efetivamente para a diminuição da desigualdade/êtnica.
- IV. Envidar esforços com foco na diminuição dos indicadores de analfabetismo da população do campo;
- V. Promover a oferta da educação básica na modalidade de Educação de jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional com o ensino fundamental e médio;
- VI. Buscar, em articulação com os diversos setores da SEED, viabilizar a construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, observadas a diversidade regional, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educacional;
- VII. Articular parcerias com setores da sociedade civil organizada, instituições de ensino superior, órgãos do setor público e organizações não governamentais, com a finalidade de desenvolver projetos e ações educativas;
- VIII. Acompanhar e monitorar a qualidade da oferta de educação do campo em processo.



GOVERNO DE SERGIPE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO SECRETÁRIO

Art. 3º - O Núcleo de Educação do Campo – NECAM/DED/SEED – será composto por servidores nomeados pelo Secretário de Estado da Educação, para ocupar os seguintes cargos ou funções:

- I. Uma Coordenação Geral que deverá ser exercida, preferencialmente, por profissional de nível superior com qualificação em educação do campo;
- II. Técnicos de apoio à coordenação no desenvolvimento das ações propostas.

Parágrafo Único - É prerrogativa do Secretário de Estado da Educação a nomeação do (a) Coordenador (a) do Núcleo de Educação do Campo – NECAM/DED/SEED.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua assinatura, ficando revogadas as disposições em contrário, especialmente o inciso II, do artigo 3º, da Portaria Nº 1080/2005, de 17 de fevereiro de 2006.

Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Aracaju/SE, 02^a de julho de 2015.

JORGE CARVALHO DO NASCIMENTO
Secretário de Estado da Educação